Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9270419
Centre d'intérêt: 750

McAndrew, Marie.

L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec, 1977-1989 : politiques et enjeux / Marie McAndrew. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, [1991?].
405 p. ; 22 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Comprend du texte en anglais. Code: RR-039. Notes (part. bibliogr.) à la fin des chap.

ISBN 2-920298-75-5

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

---

Descripteur(s): Langue maternelle • Ecole publique • Programme d'études • Communauté culturelle • Politique gouvernementale • Relations interculturelles

Identificateur(s) de nom: Ontario • Québec (Province)

Identificateur(s) de sujet: Heritage Language Program • Programme d'enseignement des langues d'origine

---

Cet ouvrage comporte six chapitres. Dans le premier, on présente, à la lumière de diverses expériences occidentales, quelques éléments essentiels à la compréhension du nouveau phénomène de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public. Dans les quatre chapitres suivants, on examine les expériences ontarienne et québécoise dans le domaine, à travers l'analyse du Heritage Language Program (HLP) et du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Dans un premier temps (chapitres deux et trois), on présente les origines, les caractéristiques ainsi que l'évolution des deux programmes. On rend compte ensuite (chapitre quatre et cinq) du débat engendré par leur mise en oeuvre en analysant les enjeux soulevés et les positions adoptées par divers groupes sociaux concernés et ce pour la période de 1977 à 1989. Finalement, dans le dernier chapitre, on se penche sur l'éclairage que l'analyse comparative des dynamiques entourant l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public en Ontario et au Québec est susceptible de jeter sur les modèles spécifiques de relations interethniques qui existent dans ces deux sociétés et on formule quelques réflexions qui en découlent quant au phénomène de l'éducation des minorités dans des contextes sociaux différents.

Type de document:

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE À L'ÉCOLE PUBLIQUE EN ONTARIO ET AU QUÉBEC (1977-1989): POLITIQUES ET ENJEUX

MARIE Mc ANDREW

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

920419

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE À L'ÉCOLE PUBLIQUE EN ONTARIO ET AU QUÉBEC (1977-1989): POLITIQUES ET ENJEUX

MARIE Mc ANDREW

La réalisation de ce rapport de recherche a été rendue possible, grâce à une collaboration avec l'Institut québécois de recherche sur la culture et à une subvention du ministère du Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.

Dépôt légal - 4e trimestre 1991
ISBN 2-920298-75-5
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Cécile Bujold

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE À L'ÉCOLE PUBLIQUE EN ONTARIO ET AU QUÉBEC (1977-1989) : POLITIQUES ET ENJEUX

Marie McANDREW

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

La réalisation de ce rapport de recherche
a été rendue possible par une collaboration avec
l'Institut québécois de recherche sur la culture.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 11

Chapitre premier - L'introduction de l'enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public : contexte, expériences et débats 17

1.1 Le «renouveau ethnique» et l'idéologie du pluralisme culturel 19

1.2 L'évolution du mandat traditionnel de l'école 26

1.3 L'enseignement des langues d'origine à l'École publique: diversité des modèles 28

1.4 Quelques expériences occidentales dans le domaine 31

1.5 Les débats suscités par l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'École publique 36

Notes du chapitre premier 44

Chapitre 2 - Origines caractéristiques et évolution du Heritage Language Program en Ontario 55

2.1 La dynamique des relations interethniques en Ontario 57

2.2 L'éducation des élèves issus des groupes minoritaires 62

2.3 Les origines de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public 66

2.4 Les caractéristiques de la politique initiale 71

2.5 L'évolution de la clientèle 77

2.6 L'implication du ministère de l'Éducation dans la mise en oeuvre du HLP 84

2.7 L'importance du niveau local dans la mise en oeuvre du Programme 86

2.7.1 L'intégration discrète au Metro Separate School Board 87

2.7.2 Les «Language Centers» du North York Board of Education 92

2.7.3 Le conflit du Heritage Language Program au Toronto Board of Education 97

2.7.4 Le refus du Scarborough Board of Education 107

2.8 L'évolution récente de la politique ministérielle d'enseignement des langues d'origine 111

Notes du chapitre 2 116

Chapitre 3: Origines, caractéristiques et évolution du Programme d'enseignement des langues d'origine au Québec 127

3.1 La dynamique des relations interethniques au Québec 129

3.1.1 Quelques données statistiques 129

3.1.2 La société plurale d'avant la Révolution tranquille 130

3.1.3 L'éducation des élèves issus des groupes minoritaires jusqu'à la fin des années 60 133

3.1.4 La remise en question de l'ordre ethnique traditionnel à partir de la Révolution tranquille 135

3.1.5 L'éducation des élèves issus des groupes minoritaires depuis les années 70 142

3.2 Le Programme d'enseignement des langues d'origine 147

3.2.1 Les origines de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public 147

3.2.2 Les caractéristiques de la politique initiale 154

3.2.3 L'implication du ministère de l'Éducation et de certaines commissions scolaires dans la mise en oeuvre du PELO 161

3.2.4 L'évolution de la clientèle 166

3.2.4.1 Le problème du secteur anglais et le développement du Programme dans les écoles anglaises à Jérôme-Le Royer et à la CÉCM. 174

3.2.4.2 Les résistances au sein des communautés culturelles et les limites à leur participation au Programme 180

3.2.4.3 Les résistances de certains milieux scolaires et le développement du Programme dans les écoles françaises des principales commissions scolaires 190

3.2.5 L'évolution récente de la politique ministérielle d'enseignement des langues d'origine 200

Notes du chapitre 3 203

Chapitre 4 - Les grands axes du débat ontarien et les positions adoptées au sein des communautés majoritaire et minoritaires 219

4.1 Les principaux axes du débat 222

4.1.1 Les partisans d'une simple tolérance de la diversité linguistique et culturelle 223

4.1.2 Les partisans d'un encouragement étatique au maintien de la diversité linguistique et culturelle 227

4.1.2.1 L'enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement 230

4.1.2.2 L'enseignement des langues d'origine comme partie intégrante du cursus scolaire 234

4.1.2.3 L'enseignement en langue d'origine dans le cadre de programmes bilingues 239

4.2 Les positions communes et contradictoires au sein du groupe majoritaire d'origine britannique 241

4.2.1 Les politiciens 243

4.2.2 Le milieu scolaire 246

4.2.3 Les parents majoritaires et le «grand public» 251

4.3 La position des francophones 255

4.4 Les positions communes et contradictoires au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante 259

4.4.1 La tendance centripète dominante: pour une intégration maximale de l'enseignement des langues d'origine au cursus scolaire régulier 260

4.4.2 Les divergences au sein du consensus 267

4.4.2.1 Les partisans de l'idéologie assimilationniste 268

4.4.2.2 Les partisans d'un enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement 270

4.4.2.3 Les communautés où se manifestent des tendances centrifuges 271

Notes du chapitre 4 277

Chapitre 5 - Les grands axes du débat québécois et les positions adoptées au sein des communautés majoritaires et minoritaires 285

5.1 L'idéologie pluraliste à l'origine du PELO 289

5.2 Réactions communes et contradictoires au sein du groupe majoritaire francophone 294

5.2.1 Commissaires et personnel administratif des commissions scolaires 294

5.2.2 Le milieu scolaire 297

5.2.3 Les parents et le grand public francophone 309

5.3 Réactions communes et contradictoires au sein du groupe minoritaire d'origine britannique 312

5.3.1 La résistance initiale 313

5.3.2 L'acceptation du PELO comme un service aux parents des communautés culturelles 316

5.4 Réactions communes et contradictoires au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante 323

5.4.1 Les communautés d'implantation plus ancienne 326

5.4.2 Les groupes d'implantation récente 343

Notes du chapitre 5 351

Chapitre 6 - Relations interethniques et enseignement des langues d'origines à l'école publique : les cas ontarien et québécois 355

6.1 L'expérience ontarienne 357

6.1.1 L'impact de la dynamique des relations interethniques sur le HLP 358

6.1.2 L'impact du HLP sur la dynamique des relations interethniques 362

6.2 L'expérience québécoise 365

6.2.1 L'impact de la dynamique des relations interethniques sur le PELO 367

6.2.2 L'impact du PELO sur la dynamique des relations interethniques 372

6.3 Quelques réflexions sur la problématique de l'éducation des minorités dans des contextes sociaux différents 375

Annexe 1 - Méthodologie des entrevues 379

Annexe 2 - Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 387

INTRODUCTION

"On doit déplorer le peu de soutien offert jusqu'à maintenant par le gouvernement québécois aux efforts de nos compatriotes de différentes origines ethniques pour conserver leur langue et leur culture d'origine [...]. Les efforts privés et communautaires entrepris au sein de ces groupes pour la préservation de leurs valeurs culturelles mériteraient un meilleur encouragement de la part de l'État québécois, car c'est l'ensemble de la société qui pourrait en bénéficier [...]. Le Gouvernement désire que divers organismes assurent: [...] l'enseignement des langues et de littératures autres que françaises, à l'intérieur du programme scolaire et universitaire, partout où la demande est suffisante pour justifier cette mesure".
(La Politique québécoise de la langue française, mars 1977).

"Parents groups have expressed to us some concern that their home or «Heritage» languages are not adequately recognized by the schools. Parents are well aware of their own responsibilities for maintaining the heritage language, but they have been concerned that the lack of recognition by the school for their language and culture could contribute to limited motivation on the children's part [...]. We intend to correct this situation [...]. Under the Government's new «Heritage Languages Program» [...] school boards will receive provincial funds for HL classes offered after regular school hours or on week-ends [...]".
(Allocution de William Davis à un banquet multiculturel tenu à Queen's Park, 4 mai 1977).

Le printemps 1977

Au Québec, le Parti québécois est au pouvoir depuis six mois. On vit alors une période de remise en question intense, de débats enthousiastes (mais aussi, est-il besoin de le rappeler, de conflits marqués) concernant la nature de la société québécoise et les relations linguistiques et ethniques qui devraient y prévaloir. En arrière-fond, se profilent le référendum à venir, le bouleversement radical qu'il suppose et la nécessité d'assurer un consensus social le plus large possible autour du projet collectif qu'il propose.

À l'Ouest, rien de nouveau (ou presque). C'est business as usual, selon la formule consacrée. Au pouvoir en Ontario depuis plus de 35 ans, le gouvernement conservateur s'efforce de gérer la question des relations interethniques, comme il gère l'ensemble des dossiers ontariens, discrètement, pragmatiquement, en évitant le plus possible les débats de fond et les remous. Même la tenue prochaine des élections provinciales, si elle incite peut-être le premier ministre, Bill Davis, à certaines largesses, ne semble pas susceptible de remettre en question le pouvoir conservateur protégé par l'efficacité bien rodée de la Big Blue Machine.

Pourtant, dans ces deux sociétés qui connaissent des dynamiques si différentes, on voit successivement, à moins de deux mois d'intervalle, les deux gouvernements au pouvoir annoncer leur intention d'impliquer le système scolaire public de leur province dans un dossier qui n'avait guère fait partie de son mandat traditionnel soit celui de l'enseignement des langues minoritaires autres qu'officielles ou autochtones (que, pour plus de commodité nous désignerons, dans cet ouvrage, sous le terme généralement accepté au Québec de «langues d'origine»).

Coïncidence dans le temps? Peut-être. Politique opportuniste, justifiée par des intérêts politiques? Sans doute, et jusqu'à un certain point. Mais il faut craindre les simplifications trop réductrices. En effet, au-delà des causes immédiates qui ont pu influencer la formulation des énoncés de principe des deux gouvernements, leur action s'inscrit clairement au sein d'une tendance généralisée de nombreux systèmes scolaires publics occidentaux qui, dans le cadre de politiques variées, ont eu à s'adapter à une idéologie pluraliste de plus en plus populaire. Rappelons, par exemple, le Bilingual Education Act américain de 1968, l'Acte 408 de l'État de la Louisiane instaurant le programme Codofil d'enseignement du français, également en 1968; l'Amendement de 1971 à l'Education Act autorisant en Alberta la mise en oeuvre de programmes bilingues ukrainien-anglais ou encore la Directive du 25 juillet 1977 de la Communauté économique européenne incitant l'ensemble des États-membres à s'impliquer dans l'organisation de cours de langues et de cultures d'origine.

Mesure symbolique et sans grande importance? Il est permis d'en douter. En effet, là où des programmes d'enseignement de langues d'origine sont introduits dans le système scolaire public, cette intervention étatique suscite minimalement des débats ou souvent même des conflits marqués entre divers groupes sociaux. Généralement, les divergences portent sur la pertinence d'une redéfinition (même partielle) du mandat de l'École publique dans l'intégration des élèves de toutes origines, traditionnellement associée (dans une vision que ses détracteurs qualifient d'assimilatrice) à la propagation exclusive d'une langue et d'une culture majoritaire. Les mobilisations politiques en faveur ou contre ce nouveau rôle du système scolaire public dans le maintien des langues et des cultures minoritaires sont importantes car, au-delà de leurs dimensions purement scolaires, de tels programmes posent à la fois la question du caractère de la société future pour laquelle on prétend former les jeunes élèves, et des types de rapports interethniques qu'on veut y instaurer.

Ne serait-ce donc que pour fournir un certain éclairage sur cette tendance «lourde» des sociétés occidentales (soit la légitimation de plus en plus marquée de l'idéologie pluraliste comme système de gestion des rapports interethniques), il semblerait pertinent d'approfondir les origines et les caractéristiques des politiques et programmes québécois ou ontariens d'enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public, ainsi que les débats et les enjeux sociaux qui ont été soulevés lors de leur mise en oeuvre.

Cependant, la décision particulière de comparer les expériences ontariennes et québécoises tient, on s'en doutera, à d'autres raisons que celle de la simple coïncidence des énoncés d'intention gouvernementaux. Ce projet, qui fut d'abord celui d'une thèse de doctorat, est né d'un questionnement -- qui ne peut que s'imposer à tout observateur attentif des dynamiques entourant l'enseignement de langue d'origine à l'École publique en Ontario et au Québec --, soit celui que suscite l'aspect paradoxal des divergences vécues dans les deux provinces depuis 1977.

Au risque de schématiser quelque peu la complexité des expériences qui seront décrites plus exhaustivement dans cet ouvrage, donnons ici quelques exemples qui justifient, nous semble-t-il, de parler d'un paradoxe suscité par la comparaison Ontario Québec dans le domaine de l'enseignement des langues d'origine.

En Ontario, le Heritage Language Program ouvert à l'ensemble des élèves, ayant un statut inférieur à celui d'un programme scolaire officiel (cours relevant d'éducation permanente, de responsabilité locale et devant se dérouler hors de l'horaire régulier) est offert à titre de compromis par un gouvernement préoccupé de répondre aux nombreuses pressions qu'il subit depuis longtemps de la part des communautés culturelles et ce, sans donner l'impression au groupe majoritaire qu'il remet en question le statut de la langue et de la culture dominantes à l'École publique. Les groupes minoritaires, insatisfaits de ce compromis qui, à leurs yeux, ne va pas assez loin dans la transformation pluraliste du système, adhèrent cependant massivement au Programme, nettement plus populaire que les écoles «ethniques» (93 888 inscrits en 1987-1988), tout en continuant à se mobiliser pour le rendre plus conforme à leurs attentes. Quant à la communauté majoritaire, très présente dans le débat, elle manifeste généralement (malgré certaines divisions) une opposition assez articulée à la redéfinition de «son» école publique. Malgré les précautions gouvernementales, le Heritage Language Program émerge donc dans la société ontarienne comme un enjeu conflictuel à propos duquel divers groupes sont appelés à confronter publiquement mais aussi à ajuster leur vision respective de l'École publique et du tissu culturel qu'elle doit reproduire.

Au Québec, le Programme d'enseignement des langues d'origine, réservé aux élèves des communautés culturelles, ayant statut de programme scolaire officiel (élaboré au niveau du ministère de l'Éducation et devant, en principe, être intégré à l'horaire régulier) émane d'une initiative du gouvernement qui, précédant toute demande des communautés, justifie sa décision par la nécessité, dans un contexte de bouleversements des rapports interethniques traditionnels, de donner un visage plus attrayant à l'école de langue française en y favorisant le

respect et même l'engagement en faveur du pluralisme. Après une première période de méfiance ou d'indifférence chez nombre de communautés culturelles, qui considèrent souvent l'intervention étatique comme une menace à leur autonomie, le Programme encore relativement peu connu et nettement moins fréquenté que les écoles «ethniques» finit par acquérir une certaine popularité (5 197 inscrits en 1987-1988) sans jamais cependant susciter des mobilisations importantes au sein des groupes minoritaires. La communauté majoritaire, bien que manifestant sporadiquement des résistances larvées (surtout chez les enseignants) demeure généralement indifférente à un programme où elle n'est pas impliquée et dont elle ignore souvent jusqu'à l'existence. Le PELO se caractérise donc par sa presque invisibilité et l'absence de débat public qu'il suscite dans la société québécoise. À l'opposé du projet de ses concepteurs, il ne semble donc jouer qu'un rôle marginal au Québec dans la dynamique des rapports intercommunautaires.

Bien qu'elle puisse relever en partie d'autres facteurs, cette opposition dans les dynamiques entourant l'introduction d'un enseignement de langue d'origine dans le système scolaire public en Ontario et au Québec, amène nécessairement à poser la question des modèles de relations interethniques divergents qui prévalent dans les deux provinces. Cette comparaison, dont on pourrait justifier la pertinence au nom de divers arguments académiques, veut donc répondre également à une préoccupation concrète, probablement plus essentielle aux yeux des décideurs et des intervenants scolaires: soit, d'une part, mieux comprendre ce qui fait la spécificité des relations entre la communauté francophone et les communautés culturelles au Québec et, d'autre part, cerner certaines des conditions qui y rendent les défis posés par le virage interculturel en éducation tellement plus complexes qu'ailleurs.

Cet ouvrage comporte six chapitres

Dans le premier chapitre, nous présentons, à la lumière de diverses expériences occidentales, quelques éléments essentiels à la compréhension du nouveau phénomène de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public. Le contexte socio-

politique mais aussi idéologique qui précède la mise en oeuvre d'un tel enseignement, les modèles variés à travers desquels il est susceptible de se concrétiser ainsi que les débats sociaux qu'il soulève seront plus spécifiquement discutés.

Dans les quatre chapitres suivants qui constituent le coeur de l'ouvrage, nous examinons les expériences ontarienne et québécoise dans le domaine, à travers l'analyse du Heritage Language Program (HLP) et du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Pour ce faire, nous nous appuyons sur les documents officiels provenant de diverses sources, les articles suscités par la question dans les médias ainsi que le contenu d'une centaine d'entrevues réalisées auprès des intervenants gouvernementaux, scolaires et communautaires. (Une description plus détaillée de la méthodologie sur laquelle se sont basées ces entrevues apparaît à l'Annexe 1.) Dans un premier temps (chapitres 2 et 3), nous présentons les origines, les caractéristiques ainsi que l'évolution des deux programmes. Nous examinons ensuite (chapitres 4 et 5) le débat engendré par leur mise en oeuvre en analysant les enjeux soulevés et les positions adoptées par divers groupes sociaux concernés. La période étudiée s'étend de 1977 à 1989, le dossier n'ayant connu aucun développement majeur dans les deux provinces depuis cette date.

Finalement, dans le sixième et dernier chapitre, qui sert également de conclusion à l'ouvrage, nous nous penchons sur l'éclairage que l'analyse comparative des dynamiques entourant l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public en Ontario et au Québec est susceptible de jeter sur les modèles spécifiques de relations interethniques qui existent dans ces deux sociétés et nous formulons quelques réflexions qui nous semblent en découler quant au phénomène de l'éducation des minorités dans des contextes sociaux différents.

CHAPITRE PREMIER

L'INTRODUCTION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC: CONTEXTE, EXPÉRIENCES ET DÉBATS

1.1 Le «renouveau ethnique» et l'idéologie du pluralisme culturel

L'émergence de la question ethnique constitue sans doute un des faits les plus marquants de la dynamique sociale de nombreux pays occidentaux confrontés depuis une vingtaine d'années à une remise en question de l'idéologie unitaire qui avait jusque-là servi de base à l'articulation de leur projet national. En effet, en Europe comme en Amérique du Nord, on a assisté à une réactivation de l'ethnicité comme facteur d'identification et de mobilisation de divers groupes socio-politiques dans leur rapport avec l'État[1].

La recrudescence des nationalismes de longue date à base régionale en Europe et au Canada (Irlandais, Catalans, Basques ou Québécois)[2]; les luttes menées par des minorités raciales, souvent anciennes mais marginalisées au sein de sociétés racialement stratifiées, en faveur d'une meilleure égalité des chances (Noirs aux États-Unis, Autochtones au Canada ou immigrants originaires d'anciennes colonies en Grande-Bretagne ou en France)[3] ainsi que l'organisation de nouveaux groupes de pression constitués de membres de communautés immigrantes plus ou moins récentes (white ethnics aux États-Unis et minorités d'origine non britannique et non française au Canada)[4], réclamant une participation accrue aux institutions communes et souvent même leur transformation dans un sens pluraliste, sont autant d'exemples du caractère extrêmement varié qu'a pris le phénomène du «renouveau ethnique» des dernières années, selon la diversité des contextes.

Bien que l'importance des thématiques à caractère intégratif ou égalitaire au sein des préoccupations des groupes minoritaires ne doive pas être sous-estimée[5], une des caractéristiques les plus intéressantes (et surtout les plus novatrices) de cette dynamique paraît résider dans l'accent mis, lors des diverses mobilisations, sur le respect des différences linguistiques et culturelles comme condition essentielle d'une transformation des rapports interethniques et d'une intégration réelle des groupes minoritaires, qui avait été jusqu'à tout récemment conçue plutôt en termes assimilationnistes[6].

Particulièrement répandue dans les pays d'immigration comme les États-Unis et le Canada où l'idéologie assimilationniste n'a jamais été aussi dominante que dans les États-nations européens[7], cette nouvelle idéologie dite du pluralisme culturel repose sur le postulat que l'intégration égalitaire à une société commune n'est pas antithétique à la persistance d'identités spécifiques. De plus, selon les partisans du pluralisme, l'existence des différences culturelles ne saurait justifier le maintien par un groupe majoritaire ou dominant de l'inégalité ethnique dans la société. Pour reprendre ici les termes imagés de Hazard et de Stent[8],

> *"Cultural pluralism is a posture which maintains that there is more than one legitimate way of being human without paying the penalties of second-class citizenship [...]. Social justice alone means a fair share of the pie; as a goal [...] it has usually meant an assimilative attitude. Cultural pluralism [...] demands the same fair share plus the right not to assimilate".*
> (Hazard et Stent, 1973, p.16).

Bien que cette idéologie du pluralisme culturel n'ait pas été sans influencer les luttes antiracistes (rappelons ici le «Black is beautiful» des années 70 aux États-Unis) et les mouvements nationalistes à base régionale (qui ont cependant mis davantage l'accent sur le contrôle politique de leur propre institution que sur la transformation pluraliste d'institutions communes), elle a été tout particulièrement populaire auprès des communautés minoritaires d'origine immigrante, même (et dans certains contextes, surtout) chez des groupes de deuxième et de troisième génération, considérés généralement comme bien «intégrés» (ou même assimilés, selon un terme qui n'était pas encore tabou il y a 20 ans).

C'est ainsi que divers groupes comme les Cajuns en Louisiane, les Hispanophones en Floride et en Californie, les Ukrainiens en Alberta, et même les Maghrébins de deuxième génération en France (mieux connus sous le nom de «Beurs»)[9] ont manifesté publiquement une volonté nouvelle de conserver leur langue et leur culture d'origine considérées le plus souvent jusqu'alors tant par le groupe culturellement dominant que par une forte proportion des membres des groupes minoritaires eux-mêmes,

comme un handicap à l'intégration ou, au mieux, comme devant se limiter essentiellement au domaine de la vie privée.

Le principal aspect novateur de ce mouvement des communautés minoritaires en faveur du pluralisme linguistique et culturel ne réside toutefois pas dans l'affirmation d'un attachement aux langues et aux cultures d'origine. Celui-ci a en effet été une constante de l'histoire des communautés minoritaires comme en témoignent de nombreuses études statistiques et sociologiques[10] relatives au maintien d'un pluralisme linguistique et surtout culturel dans les sociétés d'immigration ainsi que les initiatives de diverses communautés dès leur arrivée au pays afin de favoriser cet objectif, en l'absence d'un soutien gouvernemental. Ainsi, par exemple, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme constatait qu'en 1961, 41,9 % des citoyens d'origine autre que française et britannique avaient gardé leur langue d'origine comme langue maternelle et identifiait l'existence de 507 écoles ethniques privées, à temps plein ou partiel, regroupant 48 833 élèves[11]. De même, aux États-Unis, malgré l'existence de nombreuses législations locales qui avaient interdit l'emploi d'autres langues que l'anglais dans l'enseignement public à partir du début du siècle (d'abord à cause des sentiments germanophobes suscités par la Première Guerre mondiale, puis suite au retour de l'idéologie isolationniste à partir de 1919), cinq langues minoritaires comptaient encore en 1960 plus d'un million de locuteurs (soit plus de 3 millions et demi pour l'italien et l'espagnol; 3 millions pour l'allemand; 2 millions pour le polonais et 1 million pour le français)[12].

La spécificité de la mobilisation récente en faveur du pluralisme concerne donc bien davantage le caractère légitime qu'on veut désormais voir reconnaître aux langues et cultures minoritaires dans l'ensemble de la société ainsi que la responsabilité nouvelle qu'on prétend attribuer à l'État et aux institutions publiques à l'égard de leur maintien et même de leur développement.

Cette évolution est particulièrement manifeste, comme l'ont souligné de nombreux analystes des relations interethniques[13], dans la transformation, de plus en plus répandue chez une majorité de groupes

minoritaires aux États-Unis et au Canada, de communautés essentiellement culturelles à leadership «traditionnel» impliqué dans l'organisation d'institutions communautaires parallèles, en groupes de pression politique à leadership «moderne» luttant à divers niveaux des institutions majoritaires afin de favoriser leur transformation.

Ce phénomène pourra sembler paradoxal à certains puisque l'on a souvent dans le passé défini le concept de «groupe ethnique» de manière extrêmement statique, par les éléments qui constitueraient sa différence (langue, culture, religion) en postulant même parfois que la préservation de la culture traditionnelle était une condition nécessaire au maintien d'une identité ethnique spécifique[14].

Cependant, une des convergences qui semble émerger des analyses plus récentes est une conception de l'ethnicité de plus en plus relative et dynamique, et le rejet conséquent d'un essentialisme culturel. En d'autres mots, les différences culturelles, linguistiques, religieuses ne sauraient être assumées comme nécessaires ou suffisantes dans le processus de définition de l'identité ethnique. Elles en constitueraient plutôt des critères ou des symboles (des «cultural markers», selon les termes de Barth [1969])[15] qui peuvent être modifiés à travers le temps sans que le groupe lui-même ne cesse de se considérer ou d'être considéré comme «différent».

Plutôt que de chercher à cerner l'ethnicité par un contenu, on s'intéresse donc davantage désormais, depuis les travaux particulièrement éclairants d'auteurs comme Barth (1969) et Schermerhorn (1970), aux rapports interethniques et à la fluctuation des frontières qui séparent et définissent les divers groupes dans la société[16].

Parmi les nombreux facteurs pouvant influencer cette fluctuation des frontières interethniques dans des sociétés modernes, on ne saurait assumer que la mobilisation des groupes minoritaires en faveur d'un plus grand respect du pluralisme linguistique et culturel ait nécessairement comme impact un accroissement de la distance les séparant du groupe majoritaire.

En effet, comme le fait remarquer Schermerhorn (1970)[17], dans le domaine des relations interethniques, conflit et intégration ne sont pas nécessairement antithétiques:

> *"Integration is [not] inevitably harmonious or conflict necessarily disruptive. There are times when integration can only occur in and through conflict and conversely other times when conflict is necessary to reach a new order of integration".* (p. 58).

Certains auteurs, comme Rothchild (1981)[18] qui s'est penché sur l'importance du facteur ethnique dans la politique américaine, considèrent même que, loin d'indiquer un accroissement des tendances centrifuges (comme l'isolement des communautés traditionnelles), le phénomène du «renouveau ethnique» témoigne, au contraire, de l'intégration plus poussée des minorités à la société d'accueil et de leur acculturation aux normes du groupe majoritaire.

> *"[...] Politization of ethnicity is a dialectical process that preserves ethnic groups by emphasizing their singularity and yet also enforces and lubricates their modernization by transforming them into political conflict groups for the modern political arena where they must display cosmopolitan modern skills and resources".* (pp. 2-3).

La question des liens qui existent entre la nouvelle popularité de l'idéologie pluraliste et la fluctuation des frontières ethniques est évidemment loin de faire l'objet d'un consensus, comme nous le verrons plus loin lorsque nous analyserons certains des débats soulevés par les partisans et les opposants d'une implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine.

Cependant, bien que les revendications des groupes minoritaires en faveur du pluralisme linguistique et culturel aient souvent généré des oppositions marquées de la part de membres du groupe majoritaire, en Amérique du Nord comme en Europe[19], dans l'ensemble, les autorités qui subirent ces pressions eurent davantage tendance à réagir par le

compromis politique que par une opposition de principe, en intégrant au discours officiel des éléments de cette idéologie ou en mettant en oeuvre des programmes qui s'en inspirent, en tout ou en partie.

On peut, bien sûr, s'interroger sur les motivations à l'origine des initiatives pluralistes de divers acteurs de la classe politique (le plus souvent majoritairement du groupe dominant) et, plus particulièrement, sur celles qui relèvent de l'intérêt politique à favoriser l'émergence d'un nouveau consensus social[20].

Parmi celles-ci, l'augmentation du poids démographique des groupes minoritaires dans la plupart des États occidentaux n'est certainement pas à écarter. Rappelons, par exemple, qu'au Canada les communautés d'origine autre que française et britannique représentent désormais au moins 33 % de la population, soit une augmentation de près de 10 % entre 1961 et 1986[21]. La même tendance est perceptible aux États-Unis (où la population dont la langue maternelle n'est pas l'anglais atteignait 38 242 647 en 1980, soit 17,6 % de la population totale)[22], et même dans les pays européens qui n'étaient pas traditionnellement des pays d'immigration. Ainsi, en 1982, la France comptait 4 223 928 d'étrangers sur son territoire (soit 6,9 % de la population totale), l'Allemagne, 4 534 900 (soit 7,6 %) alors qu'au Royaume-Uni, le nombre total d'étrangers ou de migrants du «nouveau» Commonwealth et du Pakistan atteignait 3 284 000 (6 % de la population)[23].

Quoi qu'il en soit, cette légitimité de plus en plus marquée de l'idéologie pluraliste comme système de gestion des relations interethniques est perceptible dans de nombreux documents officiels ou énoncés de politique provenant d'horizons variés[24]. La politique du multiculturalisme, adoptée à l'unanimité par la Chambre des communes du Canada en 1971[25] et réaffirmée en 1988 par une loi encore plus explicite[26], représente toutefois l'exemple le plus patent au sein des sociétés occidentales pluri-ethniques de l'adoption par l'État d'une idéologie normative (ou d'une rhétorique selon ses opposants) de pluralisme culturel sous l'effet de l'action des groupes de pression minoritaires.

Bien entendu, il n'est pas question d'ignorer que la politique du multiculturalisme a suscité dans la société canadienne certaines analyses cyniques (et probablement clairvoyantes) concernant surtout la question des antécédents socio-politiques véritables qui ont mené à son adoption (plus spécifiquement ses rapports avec la mobilisation nationale des Québécois) et celle des limites des pratiques à travers lesquelles elle s'est concrétisée (surtout dans les systèmes d'éducation formelle qui demeurent au Canada de juridiction exclusivement provinciale)[27].

Cependant, comme système idéologique, l'énoncé de cette position officielle de l'ensemble de la classe politique fédérale canadienne est particulièrement intéressant par ce qu'il révèle de la nouvelle légitimité du discours «pluraliste». On y retrouve en effet, en sus de préoccupations intégratives ou égalitaristes, les postulats qui sont à la base de la nouvelle conception pluraliste de la gestion des rapports interethniques dans des sociétés multiculturelles, soit:

- l'attribution d'un statut égal à l'ensemble des cultures[28] présentes sur le territoire national, considéré comme condition nécessaire à l'égalité des citoyens;

> *"Aux yeux de la Commission du gouvernement et, j'en suis sûr, de tous les Canadiens, il ne peut y avoir une politique culturelle pour les Canadiens d'origine française et britannique, une autre pour les autochtones et encore une pour tous les autres. Car, bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a pas de culture officielle, et aucun groupe ethnique n'a la préséance".*

- l'affirmation que le respect et même la valorisation des différences culturelles peuvent contribuer à un sentiment accru d'unité nationale;

> *"Pour que l'unité nationale ait une portée personnelle profonde, il faut qu'elle repose sur le sens que chacun doit avoir de sa propre identité; c'est ainsi que peuvent naître le respect pour les autres, et le désir de partager des idées, des façons de voir".*

- - ainsi que la reconnaissance d'une responsabilité de l'État dans le maintien et le développement de langues et des cultures d'origine.

> *"Compte tenu de ses ressources, le Gouvernement s'efforcera d'aider tous les groupes culturels canadiens qui ont manifesté le désir et la volonté de développer la capacité de s'accroître et d'ajouter à la vie canadienne, et dont le besoin d'assistance est évident"*
> (Ministre d'État au multiculturalisme du Canada, 1978, p. 47-48).

1.2 L'évolution du mandat traditionnel de l'école

Parmi les institutions sociales qui risquent d'être touchées par cette remise en question de l'idéologie assimilationniste, le système scolaire public a probablement été le lieu des bouleversements les plus nombreux et les plus visibles, et ce, dans l'ensemble des sociétés occidentales pluri-ethniques.

Cette importance de l'École publique comme enjeu lors de luttes relatives à la pertinence d'une transformation pluraliste du tissu social de la collectivité et de ses institutions découle de sa fonction centrale de socialisation des futurs citoyens et de production d'une identité nationale qu'a traditionnellement joué et que joue encore cette institution dans les sociétés modernes. Plusieurs analystes[29] ont en effet souligné la coïncidence de l'émergence du concept d'État-nation au début du XX^{e} siècle et celle de la constitution de systèmes d'éducation publique en illustrant (à l'aide d'exemples qui, aujourd'hui, font sourire ou scandalisent) le mandat assimilateur qu'on leur confiait alors. (Rappelons ici le célèbre «Interdit de cracher par terre et de parler breton» qui décorait encore de nombreuses écoles françaises au milieu du XX^{e} siècle.)

Il n'est donc pas étonnant qu'avec la réactivation de la problématique ethnique et la redéfinition (même partielle) d'une gestion légitime des rapports interethniques, on ait été tenté, de part et d'autre, de confier à l'École des mandats toujours plus nombreux. Ceux-ci sont généralement

complexes puisqu'ils découlent des défis posés par l'opérationalisation concrète d'une idéologie qui prétend associer sans conflit majeur, l'intégration des minorités à la société d'accueil, l'égalité des chances pour tous ainsi que la valorisation du pluralisme et de l'échange interculturel chez les groupes minoritaires et majoritaires[30].

Les 20 dernières années ont ainsi vu la formulation, en Amérique du Nord comme en Europe, de politiques et de programmes variés, que l'on a qualifié, selon certaines divergences idéologiques (et, il faut bien le dire, selon les modes locales), entre autres, d'éducation «des minorités», «spécifique aux groupes ethniques», «multiculturelle», «pluri-ethnique», «compensatoire», «antiraciste» ou «interculturelle»[31]. Parmi les exemples les plus connus de prises de position en faveur d'une meilleure adaptation du système scolaire public à sa clientèle de plus en plus multi-ethnique et d'interventions qu'elles ont suscitées, on doit citer plus particulièrement, aux États-Unis, les amendements 1,6 et 9 à l'Education Act[32] et l'énoncé de politique sur l'Éducation multiculturelle de l'American Association of Colleges of Teacher Education[33]; en France, la circulaire 78/238 sur la scolarisation des enfants immigrés[34] et le rapport «L'Immigration à l'École de la République»[35]; en Grande-Bretagne, la politique antiraciste du National Union of Teachers[36] et le rapport «Education for All» de la Commission d'enquête sur l'éducation des enfants des groupes ethniques minoritaires[37]; au Canada anglais, les rapports du groupe de travail sur les programmes multiculturels et du sous-comité sur les relations raciales au conseil scolaire de Toronto[38], et le programme pour combattre le racisme du British Columbia Teachers Federation[39] ainsi qu'au Québec, le rapport sur l'École québécoise et les communautés culturelles[40].

Au sein de l'ensemble des mesures qui ont été effectivement mises en oeuvre ou seulement recommandées dans ces divers documents, certaines (classes d'accueil; cours de français ou d'anglais, langue seconde; soutien linguistique et pédagogique spécifique à certaines minorités en situation d'échec; révision des tests de classement biaisés; sensibilisation des intervenants scolaires aux valeurs et aux styles d'apprentissage des élèves de diverses communautés) visent avant tout

l'intégration et l'égalité des chances des élèves minoritaires; d'autres (financement d'écoles privées «ethniques»; organisation de cours de langues et de cultures d'origine réservés aux élèves minoritaires; respect des fêtes religieuses ou des prescriptions alimentaires ou vestimentaires de certains groupes à l'École publique) ont comme but principal le maintien et la valorisation du pluralisme, d'abord chez les élèves minoritaires et indirectement, à plus long terme, dans la société globale; finalement, un troisième type (organisation d'activités scolaires ou parascolaires «multiculturelles»; intégration à l'intérieur des programmes scolaires réguliers de divers éléments de l'histoire et de la culture des groupes minoritaires; mise en oeuvre de programmes spécifiques d'amélioration des relations interethniques et de lutte contre le racisme) a comme objectif l'éducation dite «interculturelle» de l'ensemble des élèves (minoritaires et majoritaires) afin de les préparer à vivre en harmonie dans une société de plus en plus multi-ethnique, et à retirer le maximum d'enrichissement du pluralisme qui y prévaut[41].

1.1 L'enseignement des langues d'origine à l'École publique: diversité des modèles

L'introduction d'un enseignement des langues et des cultures d'origine dans le système scolaire public, qui peut relever de chacun de ces rationnels et prendre des formes variées, constitue une des mesures à caractère multiculturel les plus répandues dans la plupart des états occidentaux pluri-ethniques.

D'une façon générale, on distingue, parmi divers exemples de mise en oeuvre de ce type d'intervention, trois grandes dimensions de divergence soit, les objectifs qu'on attribue à cet enseignement (d'où découlent les arguments invoqués pour le justifier et la définition de la clientèle-cible à laquelle il s'adresse); le statut qu'on y accorde à la langue d'origine par rapport à la langue d'accueil et le degré de contrôle qui est exercé sur l'offre ou sur les orientations du programme par les groupes majoritaire et minoritaire[42].

Au niveau des objectifs, certains programmes peuvent être qualifiés de «compensatoires», puisque leur but ultime est celui d'une meilleure intégration linguistique et d'une égalité éducationnelle pour l'élève minoritaire. Réservés aux seuls élèves locuteurs d'autres langues (puisque les élèves majoritaires n'auraient, eux, aucun «handicap» à compenser), ces programmes s'appuient sur une vaste littérature montrant généralement l'existence d'un impact positif du renforcement de la langue d'origine chez l'élève minoritaire sur son acquisition de la langue d'accueil, sur son sentiment d'intégration à l'école et souvent même sur sa performance scolaire[43]. Cet enseignement, que Fishman[44] a décrit sous la forme imagé de «Salvage the Child», est souvent de nature transitoire (c'est-à-dire accessible jusqu'à ce que l'élève ait effectivement maîtrisé la langue d'accueil).

D'autres programmes, en faveur desquels leurs partisans invoquent des arguments plus idéologiques que pédagogiques (soit le droit de diverses minorités à conserver et à développer leur langue et leur culture), visent, à l'inverse, le maintien ou la renaissance du pluralisme linguistique et culturel dans la société. Caractérisées par Fishman[45] comme des programmes «Salvage The Language», ces interventions, de nature plus permanente, sont également généralement réservées aux membres du «groupe-cible».

Cependant, il n'est pas rare qu'un tel enseignement ayant comme objectif le maintien des langues et des cultures d'origine chez l'élève minoritaire soit également conçu comme un programme d'enrichissement ou d'éducation interculturelle de l'ensemble de la population scolaire et donc, accessible aux élèves appartenant au groupe majoritaire. Sont alors invoqués divers arguments comme le changement des attitudes ethniques et raciales chez les individus appartenant à des groupes dominants suite à l'exposition prolongée à une autre langue et à une autre culture[46]; l'intérêt de la nation à profiter de la présence d'élèves locuteurs d'autres langues pour accroître sa compétitivité sur le marché international[47] ainsi que l'impact positif de l'apprentissage d'autres langues sur le développement intellectuel des élèves majoritaires[48].

Quant au statut accordé à la langue d'origine dans les programmes proposés, on considère généralement qu'on doit le cerner, non pas par l'analyse du discours officiel, qui est souvent rhétorique et lénifiant, mais par la place que celle-ci occupe effectivement dans le système scolaire public par rapport à la langue d'accueil.

On oppose ainsi les programmes bilingues où la langue d'origine sert de langue d'enseignement aux simples cours de langue d'origine où celle-ci est seulement une langue enseignée à titre de matière durant une période limitée[49].

Cette opposition ne doit cependant pas être considérée comme un absolu, puisque le caractère permanent ou transitoire de l'enseignement des langues d'origine à travers l'ensemble de la scolarité de l'élève constitue également, selon plusieurs analystes, un indicateur important du statut reconnu à la langue minoritaire[50]. En d'autres mots, un programme bilingue transitoire n'implique pas nécessairement un statut plus élevé pour la langue d'origine qu'un cours plus limité mais offert de manière permanente.

Finalement, lorsque l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'École publique se limite à l'offre de simples cours, le fait que cet enseignement soit intégré à l'horaire scolaire régulier ou, au contraire, placé hors horaire, comme une activité parascolaire, est souvent interprété comme un révélateur de légitimité qui lui est effectivement accordée[51].

Quant au degré de contrôle qu'exercent respectivement les groupes majoritaires et minoritaires sur l'enseignement des langues et des cultures d'origine à l'École publique, il se révèle tout d'abord par le caractère permissif ou contraignant de la politique gouvernementale qui a permis l'offre de ce nouveau programme. Il s'agit de savoir si les groupes minoritaires dépendent uniquement du bon vouloir des institutions majoritaires ou, au contraire, si on a prévu des mécanismes qui permettent aux parents d'exiger cet enseignement[52].

De plus, on oppose généralement les programmes décentralisés permettant la participation des groupes minoritaires à la définition des orientations linguistiques, culturelles et pédagogiques aux programmes centralisés et bureaucratiques où l'essentiel des décisions est prise par des «experts» appartenant le plus souvent au groupe majoritaire[53]. Parmi les dimensions où il risque de ne pas y avoir consensus, on mentionne souvent le choix d'une langue internationale ou du dialecte effectivement parlé par la clientèle; l'accent mis sur la culture du pays d'origine ou sur la culture immigrante dans le pays d'accueil; le modèle d'enseignement axé sur celui du pays d'origine ou sur celui du pays d'accueil ainsi le type de qualification exigée des enseignants[54].

1.4 Quelques expériences occidentales dans le domaine

Dans l'ensemble, l'examen de divers exemples d'une introduction de l'enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public, que ce soit dans le contexte nord-américain ou européen, en plus d'illustrer la popularité de ce type d'intervention, permet également de cerner la complexité des expériences dont aucune n'est réellement totalement réductible aux modèles cernés plus haut, bien que ces derniers nous permettent d'en faire ressortir certaines orientations majeures.

Aux États-Unis, par exemple, en 1985-1986, on estimait que plus de 300 000 élèves appartenant à des minorités linguistiques pouvaient bénéficier de programmes bilingues (anglais/langue d'origine - dans 80 % des cas, l'espagnol) financés dans 40 États par le gouvernement fédéral[55] en vertu du Bilingual Education Act[56]. Mis en oeuvre sous Lyndon Johnson dans la foulée des mesures de luttes contre la pauvreté qui devaient conduire, selon son slogan électoral, à l'émergence d'une «Great Society», ces programmes transitoires n'ont pas pour but le maintien des langues et des cultures d'origine mais une meilleure égalité des chances pour les élèves appartenant à des minorités linguistiques auxquels ils permettent de continuer à acquérir des connaissances scolaires à travers le médium de leur langue d'origine, alors même qu'ils poursuivent leur apprentissage de l'anglais[57]. Ce caractère compensatoire de l'Éducation

bilingue américaine a d'ailleurs été confirmée par un jugement important de la Cour suprême (Law VS Nichols [1973]) qui a donné partiellement raison à des étudiants d'origine chinoise et à leurs parents qui faisaient valoir que le refus de la Commission scolaire de San Francisco d'organiser des programmes bilingues violaient leur droit de recevoir une éducation de valeur équivalente à celle des élèves anglophones. Cependant, la Cour suprême a précisé que la commission scolaire, tenue d'offrir des services complémentaires de soutien aux minorités linguistiques, demeurait libre de les définir selon son choix (la décision de privilégier des programmes bilingues aux dépens par exemple de cours supplémentaires d'anglais langue seconde devait se justifier par leur efficacité plus grande dans la promotion de l'égalité éducationnelle et non en vertu d'un quelconque «droit» des communautés minoritaires à un encouragement de l'État à leur langue et culture[58]).

Malgré ces orientations théoriques de la politique gouvernementale officielle, plusieurs analystes de la mise en oeuvre des programmes bilingues au niveau local[59] ont toutefois constaté dans plusieurs contextes (particulièrement chez les hispanophones de Californie et de Floride) que les groupes minoritaires utilisaient souvent les ambiguïtés de la législation et le difficile contrôle de sa mise en oeuvre en vue d'obtenir le prolongement des programmes bilingues durant toute la durée de l'élémentaire. Ils en font alors plus des mesures de maintien de la langue et de la culture d'origine que de simples moyens de favoriser une assimilation plus facile à la langue et à la culture dominante. De plus, la décentralisation du système scolaire américain ainsi que le poids politique important de certaines communautés dans divers États auraient favorisé, dans l'ensemble, un certain degré de contrôle des groupes minoritaires sur ces programmes, tant au niveau de leur offre effective (plusieurs États ont dépassé l'esprit du Bilingual Education Act en adoptant des législations, non seulement permissives, mais contraignantes) qu'en ce qui concerne les orientations linguistiques, culturelles et pédagogiques qui y prévalent[60].

Parallèlement à la politique nationale, il existe également aux États-Unis un certain nombre de programmes de responsabilité et de

financement locaux, répondant à des spécificités régionales, dont le plus important est celui du Council for the Development of French in Louisiana (Codofil). Par ses actions répétées, cet organisme réussit en 1968 à faire voter par la législature louisianaise l'Acte 408 qui autorisait le financement dans toutes les commissions scolaires de l'État d'une demi-heure par jour de français langue d'origine ou langue seconde, intégrée à l'horaire scolaire régulier et destinée aux élèves intéressés et ce, indépendamment de leur origine ethnique[61]. Mise en oeuvre avec la collaboration de divers gouvernements francophones dont celui du Québec, cette mesure s'est inscrite, dès l'origine, dans un paradigme pluraliste, qui insiste sur la nouvelle responsabilité du système scolaire public dans le maintien (ou souvent même la renaissance) des langues et des cultures d'origine qu'il a autrefois combattues (selon un slogan popularisé par une vignette du Codofil «L'École a détruit le français, l'École doit réparer»). De plus, sans doute pour minimiser un éventuel ressac de la part de la communauté anglophone majoritaire, l'enrichissement potentiel pour l'ensemble des élèves anglophones ou francophones d'un apprentissage de plusieurs langues est également mis en valeur[62]. En 1987-1988, 105 000 élèves[63] presque autant du Nord anglophone que du Sud traditionnellement acadien étaient inscrits à ces cours de français dont la mise en oeuvre par les commissions scolaires est prescriptive depuis 1976 lorsque au moins 25 parents en font la demande[64]. Dans l'ensemble, la plupart des analystes[65] de la situation louisianaise déplorent le peu de consultation des communautés francophones locales lors de l'élaboration du contenu linguistique et culturel de ce programme conçu essentiellement au niveau des structures gouvernementales et souvent influencé par les pays associés à sa mise en oeuvre.

Au Canada, en plus de l'Ontario et du Québec, plusieurs provinces se sont impliquées dans l'enseignement des langues d'origine à l'École publique. Bien que la Saskatchewan et le Manitoba aient également mis en oeuvre diverses interventions dans ce domaine, respectivement depuis 1978 et 1979, le Programme d'éducation bilingue de l'Alberta plus ancien et généralement plus connu, demeure le plus important, en terme de clientèle et de langues offertes. En 1986-1987, on y retrouvait, en effet, 2 807 élèves répartis à peu près également entre le programme ukrainien

(1 411 inscrits) et l'ensemble des autres langues (arabe, chinois, allemand, hébreu et polonais)[66]. Dès l'origine, c'est par un rationnel pluraliste que l'on a justifié l'introduction d'un enseignement en langue d'origine dans le système scolaire public. L'amendement à l'Education Act qui autorisait l'emploi d'autres langues que l'anglais ou le français dans le système scolaire public, fut en effet adopté, en 1971, suite à des pressions répétées de la communauté ukrainienne, le plus important groupe ethnique de la province qui s'est montré très préoccupé du maintien de sa langue et de sa culture d'origine au Canada, étant donné les pressions assimilationnistes que celles-ci subiraient actuellement en Russie[67].

S'ils partagent avec les programmes bilingues américains une organisation similaire, les programmes albertains se rapprochent, sur le plan des objectifs, beaucoup plus du Programme Codofil. Cependant, tant sous l'effet du choix des langues (dans l'ensemble moins internationales, et donc moins attrayantes pour des non-locuteurs) que des structures (l'éducation bilingue demande un engagement en faveur de la langue seconde beaucoup plus intense de la part de non-locuteurs que de simples cours), l'objectif d'enrichissement interculturel de l'ensemble des élèves semble ici beaucoup moins important. (Même si, en théorie, les programmes bilingues sont ouverts à tous, leur clientèle serait en fait presque exclusivement constituée d'élèves appartenant à chacun des groupes linguistiques cibles)[68]. Malgré son poids politique important en Alberta, la communauté ukrainienne n'a pas encore réussi à obtenir une législation plus qu'incitative pour les commissions scolaires, même si l'on considère généralement que l'influence de la communauté sur le contenu des programmes est importante[69].

En Europe, bien que quelques pays non membres de la Communauté économique européenne aient mis en oeuvre des programmes bilingues pour certaines de leurs minorités autochtones ou immigrantes (l'exemple le plus connu étant celui des programmes finnois en Suède)[70], l'adoption de La Directive du 25 juillet 1977 par la Commission des communautés européennes qui obligeait dans un délai de quatre ans l'ensemble des pays membres à prendre «les mesures appropriées pour favoriser la promotion de l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine aux

enfants de migrants, en coordination avec les programmes scolaires réguliers» a certainement été le facteur le plus important du développement du rôle de l'École publique dans ce domaine[71].

En effet, bien que La Directive ait suscité des résistances dans certains pays membres (particulièrement en Grande-Bretagne où on ne comptait en 1985-1986 que 26 334 élèves inscrits soit seulement 18 % de la population scolaire qui aurait théoriquement pu être touchée)[72], dans l'ensemble, les États européens ont accueilli favorablement une mesure qui, du moins dans son esprit initial, visait essentiellement à favoriser le retour éventuel au pays d'origine de populations considérées comme vivant une situation de «migration» temporaire et qui devait d'ailleurs être mise en oeuvre en collaboration avec les gouvernements étrangers concernés. (Rappelons ici que les différences de terminologie -- «migrants» en Europe, «immigrants» en Amérique du Nord -- reflètent des différences réelles dans le statut juridique des populations d'origine étrangère, même si, de fait, le «retour au pays d'origine» s'est avéré presque aussi mythique dans le contexte européen que dans les pays traditionnels d'immigration[73]).

À titre d'exemple, en Allemagne, en 1985-1986, 259 068 élèves (45 % de la clientèle potentielle)[74], surtout Turcs, bénéficiaient d'un enseignement de leur langue et de leur culture d'origine selon deux modèles principaux, soit en Bavière, des programmes bilingues où prédomine la langue d'origine et, dans les autres provinces, un enseignement en allemand avec cours de langue d'origine offerts à peu près également à l'intérieur et à l'extérieur de l'horaire scolaire régulier[75].

De même, en France, où des Accords de Coopération avaient été signés dès 1975 avec le Portugal et l'Algérie, en 1985-1986, 137 532 enfants (32,4 % de la clientèle potentielle), surtout portugais et maghrébins étaient inscrits à des cours de langue et de culture d'origine[76], dispensés le plus souvent à l'intérieur de l'horaire scolaire régulier dans le cadre des activités dites d'«éveil». L'introduction d'un enseignement des langues et des cultures d'origine à l'École publique française, d'abord

conçu comme une mesure de maintien du pluralisme linguistique et culturel exclusivement destinée aux élèves d'origine étrangère y semble maintenant de plus en plus justifié au nom de rationnels compensatoires (pour les élèves minoritaires) ou d'enrichissement interculturel (pour les élèves majoritaires), ce qui reflète la prise de conscience de plus en plus marquée du caractère permanent de la présence «étrangère» sur le territoire français et des difficultés d'insertion scolaire et sociale qu'y connaissent les enfants de migrants. La politique nationale française a donc évolué depuis 1975 dans le sens d'une coordination beaucoup plus étroite des programmes d'enseignement des langues d'origine avec les programmes scolaires réguliers (souvent au déplaisir des gouvernements étrangers) et d'une ouverture à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée, indépendamment de son origine ethnique[77].

D'une façon générale, en Europe, étant donné la marginalisation des populations migrantes, leur degré de contrôle sur l'offre et le contenu des programmes ne semble pas avoir souvent été soulevé comme problématique et, lorsqu'il y a eu tensions à cet égard, celles-ci auraient généralement impliqué davantage les gouvernements étrangers que les groupes minoritaires eux-mêmes.

1.5 Les débats suscités par l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'École publique

Comme on peut le voir, les divergences entre les modèles d'introduction d'un enseignement de langue d'origine au sein du système scolaire public dans divers contextes nord-américains et européens ont été réelles et parfois même marquées. Cependant, au-delà de la spécificité des particularismes locaux, on peut clairement percevoir l'existence de débats communs engendrés par la transformation du mandat traditionnel de l'École publique à l'égard des élèves appartenant à des minorités ethniques.

Il n'est pas question de présenter ici la complexité des arguments et contre-arguments avancés dans les contextes américain, canadien et

européen. Cependant, les divers débats entourant l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique révèlent une préoccupation centrale: l'impact d'une telle intervention sur l'évolution des rapports intercommunautaires dans la société en général (ou, pour employer des termes sociologiques, sur la fluctuation des frontières ethniques entre divers groupes socio-politiques)[78]. Cette préoccupation s'est généralement exprimée sous la forme de trois questions (qui ne sont pas sans lien l'une avec l'autre mais reflètent souvent l'angle particulier des intérêts spécifiques aux groupes majoritaires et minoritaires), soit:

- - L'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'École publique favorise-t-il le rapprochement interethnique à l'école et dans la société?

- - Cette mesure permet-elle la réduction des inégalités éducationnelles et/ou socio-économiques entre les groupes ethniques?

- - L'implication du système scolaire public, dans un dossier traditionnellement contrôlé par les communautés elles-mêmes, a-t-elle pour conséquence un maintien accru du pluralisme linguistique et culturel dans la société?

Aucune de ces questions ne fait évidemment l'objet d'un consensus intercommunautaire, ni d'ailleurs même, intracommunautaire. La vision stéréotypée selon laquelle il y aurait une position du groupe majoritaire et une position des groupes minoritaires ne résiste pas à l'examen des faits, comme l'ont montré de nombreux analystes des situations nord-américaines ou européennes[79].

En effet, le type de questions posées, le poids relatif que l'on accorde à diverses conclusions (souvent non concordantes) de la recherche effectuée jusqu'à ce jour, les arguments de nature plus politique qui sont avancés, semblent relever de la perception qu'ont les divers groupes en présence de leur position dans le rapport de force interethnique et des priorités qu'ils sont appelés à se définir face à ce constat. De plus, il est évident que la nature des débats varie selon la spécificité des modèles

d'enseignement des langues d'origine qui sont effectivement mis en oeuvre.

Par exemple, en ce qui concerne la réponse à la première question, plusieurs membres du groupe majoritaire, en Amérique du Nord comme en Europe, invoquent la possibilité d'une augmentation des tensions intercommunautaires dans la société comme un des motifs de leur opposition à ce type d'intervention. À court terme, on craint en effet que ces programmes n'augmentent le sentiment de distance interethnique entre les élèves (l'enfant minoritaire se perçoit et est perçu par les autres comme différent) surtout si les cours, réservés aux seuls groupes ethniques et intégrés à l'horaire scolaire régulier, impliquent un retrait visible de la classe, d'élèves de certaines origines à divers moments de la journée. À plus long terme, on croit également que l'encouragement au maintien des identités culturelles et ethniques ne pourra qu'accentuer les conflits interethniques, puisque les membres des communautés culturelles se sentiront appuyés par l'État dans leur lutte en faveur d'un statut plus important des langues et des cultures d'origine dans la société d'accueil[80].

En opposition avec cette vision négative, les partisans d'une implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine, parmi lesquelles on retrouve, en Europe comme en Amérique du Nord, un nombre important de membres des minorités ethniques mais également plusieurs intervenants du groupe majoritaire, considèrent qu'une des justifications essentielles de ce type d'intervention réside dans son impact positif sur la diminution de l'isolement interethnique dans la société. Ce rapprochement se produirait sous l'effet conjugué de deux processus complémentaires: d'une part, une meilleure intégration des élèves des communautés culturelles et de leurs parents à l'école et à la société d'accueil et, d'autre part, une plus grande sensibilisation à la valeur du pluralisme chez les élèves majoritaires et chez les intervenants scolaires.

En effet, lorsque l'enseignement des langues d'origine est introduit à l'École publique (surtout lorsqu'il est offert à l'intérieur du programme

scolaire régulier et ouvert également aux enfants du groupe majoritaire), l'enfant minoritaire serait en mesure de constater que la société d'accueil valorise sa langue et sa culture d'origine. À l'opposé de la situation traditionnelle (caractérisée par le «choc culturel» et le sentiment qu'il doit rejeter une des deux cultures), celui-ci pourrait donc envisager plus facilement de s'intégrer à la société d'accueil sans avoir à renier ses liens familiaux et son appartenance ethnique[81]. Ce message positif d'acceptation du pluralisme s'étendrait même aux parents des communautés culturelles dont il pourrait favoriser une participation accrue à la vie de l'école[82].

De plus, on fait également valoir que, parce qu'ils sont offerts dans le cadre du système scolaire public, ces cours seraient souvent (sauf dans le cas européen où l'influence du pays d'origine domine) mieux adaptés au contexte de la société d'accueil et à ses valeurs, que l'enseignement offert par les communautés elles-mêmes. L'enfant qui apprend sa langue d'origine à l'école publique vivrait donc une expérience à caractère nettement plus intégratif que celui que ses parents inscrivent à des «cours du samedi»[83].

Quant à l'effet positif des programmes des langues d'origine à l'École publique sur la modification des attitudes des membres du groupe majoritaire à l'égard du pluralisme linguistique et culturel, il serait direct dans le cas des élèves qui décident effectivement de s'inscrire à un programme conçu comme une mesure d'enrichissement mais également perceptible chez l'ensemble des élèves aux yeux desquels le statut des langues d'origine (et donc de leurs locuteurs) serait rehaussé sous l'effet de leur présence à l'École publique[84]. Du côté des enseignants (qui demeurent dans la plupart des contextes très largement des membres du groupe majoritaire), en plus de cette sensibilisation à la valeur et à la légitimité de langue et de cultures minoritaires, le contact avec des pairs appartenant à des groupes minoritaires mais de statut relativement élevé (les enseignants de langue d'origine) serait susceptible d'améliorer leur image des membres des diverses communautés dont sont issus leurs élèves en plus de leur permettre de mieux comprendre les caractéristiques culturelles de ces derniers[85]. (Ici encore, la pertinence de cet argument

semble nettement plus forte dans le cas de programmes bilingues ou de cours intégrés à l'horaire scolaire régulier.)

À plus long terme, puisque les attitudes positives acquises à l'école ont la possibilité de se maintenir dans le cadre de la société plus large, les partisans de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique considèrent donc que, loin d'induire des conflits sociaux plus nombreux, ce type d'intervention est susceptible d'en diminuer l'intensité.

En ce qui concerne la deuxième question, on ne s'entend pas non plus, puisque, pour certains, l'introduction des langues d'origine est une mesure égalisatrice alors que, pour d'autres, elle révélerait une intention gouvernementale de préserver l'inégalité ethnique dans la société.

En effet, en s'appuyant sur la théorie du bilinguisme additif (selon laquelle les acquisitions dans une langue sont susceptibles de se transférer, au moins à moyen terme, dans l'autre) et sur les résultats de certaines évaluations des programmes bilingues américains, les partisans de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique[86] prétendent que cette intervention favorise la compétence linguistique et la performance scolaire des élèves minoritaires, donc, à plus long terme, leur possibilité de mobilité éducationnelle et sociale. Cet argument pourrait être invoqué à l'appui d'un simple financement étatique à l'enseignement des langues d'origine en dehors du contexte scolaire. Cependant, on considère généralement que cet impact est d'autant plus fort que les programmes d'enseignement de langues d'origine sont similaires aux programmes scolaires réguliers sur le plan des ressources, des objectifs et des méthodes.

À moyen terme, de tels programmes pourraient donc contribuer à diminuer les inégalités interethniques dans la société. De plus, on mentionne parfois que les luttes entreprises par les parents et les représentants des groupes minoritaires en faveur d'un meilleur respect du pluralisme linguistique et culturel à l'École publique contribuent à la mobilité politique de divers groupes qui acquièrent ainsi plus de pouvoir dans les structures scolaires et, même à plus long terme, dans la société en général[87].

À l'inverse, de nombreux intervenants scolaires, et souvent même certains parents des communautés culturelles, ont exprimé des craintes que l'offre de cours de langues d'origine n'influe négativement sur l'égalité des chances de l'élève minoritaire. En effet, à partir d'une conception soustractive du bilinguisme et des nombreuses ambiguïtés de la recherche relative aux programmes bilingues américains, certains considèrent que le temps consacré à la langue d'origine a des conséquences négatives sur l'acquisition de la langue d'accueil et, donc, à moyen terme, sur la performance scolaire de l'enfant immigrant[88]. (Les programmes compensatoires et transitoires risquent donc de susciter moins d'opposition que ceux qui visent le maintien du pluralisme, comme en témoigne d'ailleurs l'expérience américaine).

On évoque alors la possibilité d'une diminution de la mobilité éducationnelle et socio-économique des élèves des communautés culturelles et, à plus long terme, celle d'un maintien ou d'un renforcement de l'inégalité interethnique dans la société. De plus, si, en Amérique du Nord, on a rarement évoqué la possibilité que cet effet pervers soit intentionnel, dans le cas européen où la mise en oeuvre des cours de langue d'origine par les gouvernements visait explicitement à favoriser la possibilité d'un retour éventuel, certains représentants des groupes minoritaires considèrent ces interventions comme des tentatives d'exclusion. Par exemple, le programme bavarois où l'enseignement de la langue d'origine était plus important que celui de l'allemand a été publiquement dénoncé comme ayant des visées racistes[89] alors qu'en France, on a parlé de processus d'imposition de la «xénité» sur des enfants (et même des parents) qui ne le désirent pas toujours[90].

La troisième question, soit celle des conséquences d'une implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine sur le maintien à plus long terme du pluralisme dans la société, a généralement provoqué des débats moins importants, et surtout moins visibles, dans l'ensemble des contextes décrits plus haut. En effet, dans la plupart des cas, les groupes minoritaires, comme d'ailleurs les intervenants majoritaires, ont tendance à partager la vision spontanée (et relativement plausible) qui veut que l'impact d'un enseignement accru des

langues et des cultures d'origine et de leur introduction à l'école publique ne puisse être que d'accentuer leur légitimité ainsi que leur maintien chez les élèves des communautés culturelles.

La pertinence de cette question ne peut toutefois être ignorée puisqu'elle émerge comme une préoccupation assez importante dans le contexte américain et, comme nous le verrons plus loin, comme un enjeu essentiel au Québec.

En effet, aux États-Unis, au sein de certains groupes minoritaires où dominent des tendances centrifuges, loin de s'inquiéter de l'impact de l'offre de programmes des langues d'origine à l'École publique sur l'intégration des élèves minoritaires, on s'est plutôt interrogé, face à l'ensemble des arguments qui plaident en faveur d'une diminution des frontières ethniques conséquentes à une telle intervention, sur son possible effet pervers sur le maintien des langues et des cultures d'origine.

Cette inquiétude, bien synthétisée dans un article célèbre de Kjolseth (1975) intitulé «Bilingual Education: for assimilation or pluralism?»[91], a été particulièrement forte chez les hispanophones face à des programmes bilingues transitoires et compensatoires, dont l'objectif explicite pouvait comprendre des visées assimilatrices. (Si l'on assure une meilleure maîtrise de la langue d'accueil et un meilleur succès scolaire à l'élève minoritaire, tout en ne maintenant pas les mesures de valorisation du pluralisme au-delà de quelques années, on peut, en effet, penser qu'à plus long terme le renouvellement des «effectifs» du groupe ethnique pourrait être menacé).

Cependant, même dans le cas de programmes à caractère permanent et ayant pour objectif officiel le maintien des langues et des cultures d'origine dans la société, certains porte-parole de groupes minoritaires ou certains analystes des diverses expériences[92] ont évoqué la possibilité que le contrôle étatique sur un enseignement traditionnellement dominé par les communautés elles-mêmes ait pour conséquence la diminution du pluralisme linguistique et culturel dans la société, et non sa valorisation.

Tout d'abord (surtout dans le cas de programmes centralisés et bureaucratiques où la participation des groupes minoritaires à la définition des orientations linguistique, culturelle et pédagogique est limitée), on fait valoir que la similarité de plus en plus marquée entre les programmes de langues d'origine et les programmes scolaires réguliers au niveau des objectifs, des contenus et des méthodes ainsi que certaines exigences de l'institution majoritaire (en ce qui concerne, par exemple, les valeurs véhiculées, la langue et la culture privilégiées dans le cadre de cet enseignement ou les qualifications exigées chez les enseignants) induisent un processus de modification de la culture d'origine et d'acculturation de l'élève minoritaire au modèle dominant, qui n'est pas toujours conforme aux désirs des groupes minoritaires.

Cette dimension a été illustrée particulièrement dans le cas louisianais où Glen Conrad (1981)[93], un universitaire et également un des leaders les plus impliqués dans le mouvement de renaissance du français, concluait, suite à l'analyse de la dynamique du Programme Codofil et à sa réception par les Cajuns et les Créoles Noirs: «Ironically, [the] survival [of Louisiana's Gallic Heritage] will be achieved without assistance and perhaps in spite of assistance, from Washington, Paris, Quebec, Baton Rouge and La Fayette» (p. 9).

De plus, dans le cas de certaines communautés d'implantation plus ancienne, à statut assez élevé et jouissant d'une complétude institutionnelle poussée (comme, par exemple, les Juifs, les Allemands ou les Scandinaves aux États-Unis)[94], on a parfois évoqué la crainte d'un impact de l'introduction des langues d'origine dans le système scolaire public sur l'avenir des écoles ethniques ou religieuses. Bien qu'elle soit liée, en partie, à des intérêts corporatistes évidents, cette préoccupation reflète également une perception assez répandue selon laquelle la transmission de l'identité culturelle ou ethnique à la génération suivante s'effectue essentiellement par la fréquentation des institutions communautaires où la culture dominante est celle du groupe minoritaire, et non par le seul apprentissage de la langue d'origine dans un contexte scolaire où le climat refléterait généralement les normes du groupe majoritaire.

Notes du chapitre premier

1. Pour une description plus approfondie du phénomène du «renouveau ethnique», le lecteur pourra se référer avec profit, entre autres, à A. Anderson et J. Frideres, Ethnicity in Canada: Theoretical Perspectives, Toronto, Butterworth and Co., 1981; N. Glazer et D. Moynihan, Ethnicity: Theory and Experience, Harvard University Press, 1975; J. Rothchild, Ethnopolitics, Columbia University Press, 1981; A. Smith, The Ethnic Revival, Cambridge University Press, 1981 et P. L. Van Der Berghe, The Ethnic Phenomenon, New York, Elsevier, 1981.

2. Voir plus particulièrement (en plus des ouvrages généraux cités à la note 1): G. Bourque et A. Légaré, Le Québec: la question nationale, Paris, Maspéro, 1977; M. Hechter, International Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development, London Routledge, Kegan & Paul, 1975 et G. Kremnitz, «Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement des termes et de concepts», Language, Paris, Larousse, mars 1980.

3. Voir plus particulièrement: R. Blauner, Colonized and Immigrant Minorities, dans N. Yetman et H. Steele (éds), Majority and Minority, The Dynamics of Racial Ethnic Relations, Allyn and Bacon, 1975; J. Eliot (éd.), Two Nations, Many Cultures, Scarborough, Prentice-Hall, 1983; B. Granotier, Les travailleurs immigrants en France, Paris, Maspéro, 1979 et S. Tomlinson, Home and School in Multicultural Britain, London, Batsford Academic and Educational Publishers Ltd., 1984.

4. Voir plus particulièrement: A. Anderson et J. Frideres, op. cit. et N. Yetman et H. Steele, op. cit.

5. Voir respectivement dans les contextes français, américains, canadiens et québécois: A. Memmi, Portrait du colonisé, Montréal, Éditions de l'Étincelle, 1972; R. Blauner, loc. cit.; J. Porter, «Ethnic Pluralism in the Canadian Perspective», dans N. Glazer et D. Moynihan (éds), Ethnicity: Theory and Experience, Harvard University Press, 1975 et B. Bernier, M. Elbaz et G. Lavigne, «Ethnicité et lutte de classes», Anthropologie et sociétés, vol. 2, no 1, Minorités ethniques et nationalisme, 1978.

6. Parmi les auteurs qui ont analysé avec le plus de finesse cette évolution idéologique, signalons: D. Bell, «Ethnicity and Social Change», dans N. Glazer et D. Moynigan (éds), Ethnicity: Theory and Experiences, Harvard University Press, 1975; R. Breton, «The Production and Allocation of Symbolic Resources: An Analysis of the Linguistic and Ethnocultural Fields in Canada», Canadian Review of Sociology and Anthropology, vol. 21, no 2, 1984; J. Burnet, «The Policy of Multiculturalism», dans A. Wolfgang (éd.), The Education of Immigrant Students, Toronto, OISE, 1975; G. Kremnitz, op. cit.; H. Palmer, «Reluctant Host: Anglo-Canadian Views of Multiculturalism in the Twentieth Century», dans J. Mallea et J. C. Young (éds), Cultural Diversity and Canadian Education, Ottawa, Carleton University Press, 1984 et A. Smith, op. cit.

7. Opposer à cet égard la position assimilatrice française telle qu'explorée par A. Memmi, op. cit. ou F. Fanon, Peau noire, masques blancs, Paris, Éditions du Seuil, 1952 à la mosaïque plus ou moins verticale décrite par H. Palmer, Immigration and the Rise of Multiculturalism, Vancouver, Copp Clark Publishers, 1975, ou J. Porter, The Vertical Mosaic, Toronto, University of Toronto Press, 1965.

8. M. Hazard et C. Stent, Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change, New York, Appleton, Century Crofts, 1973.

9. Voir plus particulièrement pour chacun des groupes cités: Marie Mc Andrew, «Éducation et survivance de langues et de cultures minoritaires: l'exemple du programme Codofil en Louisiane», Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université de Montréal, 1982; Bruce Gaarder, Bilingual Education and the Survival of Spanish in the United States, Rowley, Newbury House Publ., 1977; M. Lupul, A Heritage in Transition: Essays in the History of Ukrainians in Canada, Toronto, McClelland and Stewart, 1982 et B. Étienne, «L'Islam minoritaire en France, problèmes culturels et cultuels», dans P. Guillaume et al. (éds), Minorités et États, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1987.

10. Entre autres: J. Boissevain, «The Italians of Montreal: Social Adjustment in a Plural Society», Studies of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, Ottawa, Imprimerie de la Reine, 1970; R. Breton, «Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrant», American Journal of

Sociology, 70, 1964; S. Lieberson, «A Societal Theory of Race and Ethnic Relations», American Sociological Review, 26, décembre 1961, pp. 902-910; dans le contexte canadien, ainsi que N. Glazer et D. Moynihan, op. cit. et J. Fishman, Language and Nationalism, Rowley, Newbury House Publ., 1974, aux États-Unis.

11. Commission Royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Livre IV: La contribution des autres groupes ethniques, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1970.

12. C. Anderson et M. Boyer (éds), Bilingual Schooling in the United States, Austin, S. W. Educational Development Laboratory.

13. Entre autres: A. Anderson et J. Frideres, op. cit.; O. Patterson, Ethnic Chauvinism: The Reactionary Impulse, New York, Steen & Day, 1977, J. Rothchild, op. cit.

14. Morton Weinfeld a particulièrement bien analysé cette transformation du contenu traditionnel de l'ethnicité dans son article du Canadian Ethnic Studies de 1981 intitulé «Myths and Reality in the Canadian Mosaic: Affective Ethnicity» alors que J. Burnet (1978) a souligné avec pertinence dans «The Policy of Multiculturalism within a Bilingual Framework: A Stock Taking», Canadian Ethnic Studies, vol. X, no 2, la dissociation désormais avancée entre culture et ethnicité.

15. F. Barth (éd.), Ethnic Groups and Boundaries, Boston, Little, Brown & Co., 1969.

16. En plus de F. Barth, op. cit., et R. A. Schermerhorn, Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research, New York, Random House, 1970, on pourra se référer dans le contexte canadien à l'excellente synthèse de Danielle Juteau-Lee dans Frontières ethniques en devenir, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979.

17. R. A. Schermerhorn, op. cit.

18. J. Rothchild, op. cit.

19. Voir, entre autres, O. Patterson, op. cit.; J. Rothchild, op. cit. et John Tierney (éd.), Race, Migration and Schooling, London, Holt, 1982.

20. Tel que l'ont fait des auteurs comme H. Giroux (1981b), «Hegemony, Resistance and the Paradox of Educational Reform», Interchange, vol. 12, nos 2-3 et R. Sharp (1980), Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling, London: Routledge & Kegan Paul, en analysant les politiques dites d'éducation multiculturelle à l'aide du concept d'hégémonie développé par Gramsci.

21. Statistiques-Canada, Population par diverses origines ethniques, Canada, Provinces et territoires, 1986. Commission Royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1965.

22. National Center for Educational Statistic, Non English Mother Tongue Claims 1980 Census, Washington, D.C., 1985.

23. Conseil de l'Europe, Étude démographique no 13, Les Populations immigrées et l'évolution démographique dans les États membres du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1984.

24. Citons, entre autres, aux États-Unis, le Report of the National Advisory Commission on Civil Disorders, New York, Bantam Book, 1968 et le rapport de la Commission des Droits Civils de 1979, intitulé Civil Rights Issues of Euro-Ethnic Americans in the United States: Opportunities and Challenges, Washington, D. C., the United States Commission on Civil Rights. En Grande-Bretagne, le Report of the Select Committee on Race Relations and Immigration, 1972-73, London, HMSO, le Race Relation Act de 1976, ainsi que le Fifth Report from the Home Affairs Committee, 1980-81, intitulé Racial Disadvantages (HC424-1-111). Au Québec, la Politique québécoise du développement culturel au Québec, Québec, Éditeur officiel, 1978, ainsi que la récente Déclaration du Gouvernement du Québec sur les Relations inter-ethniques et inter-raciales, 1987.

25. Ministre d'État au Multiculturalisme du Canada.

26. Gouvernement du Canada, Loi C-93 sur le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens, 1988.

27. Pour le premier point, voir A. Anderson et J. Frideres, op. cit. et G. Rocher, «Le multiculturalisme: le point de vue d'un francophone réticent», Le multiculturalisme comme politique d'État, Deuxième conférence canadienne sur le multiculturalisme, Approvisionnements et Services-Canada et pour le second, J. Burnet, «The Policy of

Multiculturalism within a Bilingual Framework: A Stock Taking», Canadian Ethnic Studies, vol. X, no 2, 1978; M. Laferrière, «L'Éducation interculturelle et multiculturalisme: ambiguïtés et occultations», Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions, CSSE, 1981 et J. Mallea, «Introduction: Cultural Diversity and Canadian Education», dans J. Mallea et J. C. Young (éds): Cultural Diversity and Canadian Education: Issues and Innovations, Ottawa, Carleton University Press, 1984.

28. Mais non des langues pour des motifs politiques évidents.

29. Entre autres, Martin Carnoy, Education as Cultural Imperialism, New York, David Mc Kay Co., 1974; B. Holmes (éd.), Diversity and Unity in Education: A Comparative Analysis, London, George Allen & Unwin, 1980; Le Thanh Khoi, L'Éducation comparée, Paris, Armand Colin, 1981 et R. Sharp, op. cit.

30. Pour une analyse plus approfondie des dilemnes posés par l'éducation dite multiculturelle, voir B. Bullivant, The Pluralist Dilemna in Education, Sydney, Australia, George Allen & Unwin, 1981; Michel Laferrière, op. cit., et Marie Mc Andrew, «Ethnicity, Multiculturalism and Multicultural Education in Canada», dans R. Ghosh et D. Ray (éds), Social Change and Education in Canada, Toronto, Harcourt Brace Jovanovich, Canada, 1987.

31. Pour une définition plus précise de ces divers concepts et des débats qu'ils suscitent, le lecteur pourra se référer à l'excellent ouvrage de Fernand Ouellet, également publié par l'I.Q.R.C.: Pluralisme et École: Jalons pour une approche critique de la formation multiculturelle des éducateurs, Québec, I.Q.R.C., 1988.

32. J. A. Banks et A. Janis, «Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis, bilan et perspectives», dans Fernand Ouellet (éd.), op. cit., pp. 157-186.

33. American Association of Colleges for Teacher Education, No One Model American, Washington, D.C., 1973.

34. Voir F. Henry-Lorcery, «Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française», dans Fernand Ouellet, op. cit.

35. J. Bergue, L'Immigration À l'École de la République, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, Centre National de Documentation pédagogique, Paris, La Documentation française, août 1985.

36. National Union of Teachers, Combatting Racism in Schools: A Union Policy Statement and Guidance for Members, London, mars 1983.

37. «Committee of Inquiry into the Educational of Children from Ethnic Minority Groups», Education for All, Report of the Committee, London, HMSO, 1985.

38. Toronto Board of Education, Final Report of the Work Group on Multicultural Programs, 1976a; Idem, Final Report of the Sub-Committee on Race Relations, 1979.

39. British Columbia Teachers Federation, Program Against Racism, Vancouver, B.C., 1987.

40. Ministère de l'Éducation du Québec, L'École québécoise et les communautés culturelles, Rapport du Comité, 1985.

41. Nous empruntons cette classification en trois volets de l'éducation des minorités (compensatoire, spécifique aux groupes ethniques ou interculturelle) à Keith Mc Leod, dans «Multiculturalism and Multicultural Policy and Practice», Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions, CSSE, 1981.

42. Parmi les ouvrages de référence portant sur l'enseignement des langues d'origine et contenant diverses typologies, signalons tout spécialement: J. Cummins, «Heritage Languages and Canadian School Programs», dans J. Mallea et J. C. Young (éds), Cultural Diversity and Canadian Education: Issues and Innovations, Ottawa, Carleton University Press, 1984; J. Fishman, Bilingual Education: An International Sociological Perspective, Rowley, Newbury House Publ., 1976; W. F. Mac Key, «A Typology of Bilingual Education», dans A. Anderson et M. Boyer (éds), Bilingual Schooling in the United States, Austin, S. W. Educational Developmental Laboratory, 1970; Christina Paulston, Bilingual Education: Theories and Issues, Rowley, Newbury House Publ., 1980; B. Spolsky, Language Education of Minority Children, Rowley, Newbury House Publ., 1975 et B. Spolsky et R. Cooper, Frontiers of Bilingual Education, Rowley, Newbury House Publ., 1977.

43. Voir, entre autres, J. Cummins, Heritage Language Education. A Litterature Review, Ministry of Education of Ontario, 1983; Josiane F. Hamers, «Le rôle du langage et de la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative, Revue Audecam, Recherche, pédagogie et culture, Paris, no 43 (sept.-oct.), 1979 et S. Larter et M. Cheng, Bilingual Education and Bilingualism: A Review of Research Litterature, Toronto Board of Education, 1984.

44. J. Fishman, op. cit.

45. Idem.

46. On s'appuie ici, entre autres, sur diverses dimensions de la théorie du contact cernées par Y. Amie, «The Role of Intergroup Contact in Change of Prejudice and Ethnic Relations», dans P. Katz (éd.), Towards the Elimination of Racism, New York, Pergamon Press, 1975.

47. Cette problématique a été particulièrement populaire aux États-Unis où elle a donné lieu à un rapport gouvernemental qui devient par la suite un best-seller de Paul Simon, The Tongue-Tied America; Confronting the Foreign Languages Crisis, New York, Continuum Library of Congress, 1980.

48. J. Fishman, op. cit.

49. W. F. Mac Key, op. cit.

50. Idem.

51. J. Cummins, op. cit.

52. Idem.

53. R. Kjolseth, «Bilingual Education in the U.S.: For Assimilation or Pluralism», dans B. Spolski, Language Education of Minority Children, Newbury House Publ., 1975, insiste tout particulièrement sur l'importance du contrôle communautaire qu'il considère comme une condition nécessaire à un impact positif des programmes bilingues sur le maintien des langues et des cultures minoritaires.

54. Voir Michel Laferrière, «Language and Cultural Programs for Ethnic Minorities in Quebec», Canadian and International Education, vol. 14, no 1, 1985b.

55. M. Siguan et W. F. Mac Key, Éducation et bilinguisme, Bureau international de l'Éducation, UNESCO, De la Chaux et Niestlé, 1986.

56. United States Public Law 90-247, Bilingual Education Act, Title 7, Elementary and secondary education act of 1965 as amended in 1967 (January 2nd), 1968.

57. C. Anderson et M. Boyer, op. cit.

58. J. H. Grant et R. Goldsmith, Bilingual Education and Federal Law. An Overview, Dissermination and Assessment Center for Bilingual Education, Austin, 1979.

59. Dont, plus particulièrement: R. Kjolseth, op. cit., et N. Epstein, Language, Ethnicity and the Schools: Policy Alternatives for Bilingual-Bicultural Education, George Washington University, 1977.

60. M. Siguan et W. F. Mac Key, op. cit.

61. Louisiana State Legislature, Act 408 of 1968, 1968.

62. Marie Mc Andrew, op. cit.

63. Renseignements fournis par M. Perry Wajuespack, directeur du Foreign Language Section du Louisiana Department of Education lors d'une entrevue téléphonique avec le chercheur.

64. Louisiana State Department of Education, Mandatory legal requirements for inclusion of second language specialists under the minimum foundation program, 12 mai 1977.

65. Entre autres: David Barry, Maintenance of Cajun French in Louisiana, preliminary report for a workshop on strengthening and maintaining ethnic languages in the United States, 1981; Glen Conrad, «Pot-pourri français: Varieties of French Settlers in Louisiana», Revue de Louisiane, Lafayette, été 1981; Louis-Jacques Dorais, «Diglossie, bilinguisme et classes en Louisiane», Pluriel, no 22, Québec, 1980.

et Gérald Gold, «The Cajun French Debate in Louisiana», dans Valdman et Foster, Issues in International Bilingual, 1981.

66. Ministry of Education of Alberta, Language Services Branch, Current Second Language and Bilingual (partial immersion) Program Activities in Alberta, 1987.

67. M. Lupul, op. cit.

68. J. Cummins, op. cit., 1983.

69. Heritage Languages in a Multicultural Society (Present and Future). Proceedings of the Northern Alberta Heritage Language Association (NAHLA), conférence tenue à Edmonton, 3-4 octobre 1986.

70. T. Skutnabl-Kaugas et P. Tondomaa, Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Lost Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family. Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.

71. Commission des Communautés Européennes, Directive du 25 juillet 1977 sur l'éducation des enfants de migrants, (77-486 EEC), Journal Officiel des Communautés Européennes NOL 199/32, en date du 6 août 1977.

72. L'enseignement des langues vivantes dans la Communauté Européenne in Commission des Communautés Européennes, Direction Générale de l'Emploi, des Affaires sociales et de l'Éducation, Europe sociale, février 1988.

73. Voir J. Bergue, op. cit. et F. Henty-Lorcery, op. cit.

74. CEE, op. cit. au 72.

75. J. Cummins, op. cit., 1983.

76. CEE, op. cit.

77. Voir J. Bergue, op. cit. et F. Henry-Lorcery, op. cit.

78. Pour reprendre ici les termes de F. Barth, op. cit. et Danielle Juteau-Lee, op. cit.

79. Entre autres: J. Bergue, op. cit.; J. Cummins, op. cit., 1984; J. Fishman, op. cit.; R. Kjolseth, op. cit.; M. Laferrière, op. cit., 1985b; M. Mc Andrew, op. cit., 1982 et C. Paulston, op. cit.

80. Pour une discussion de cette position, voir B. Bullivant, op. cit.; F. Henry-Lorcery, op. cit.; M. Laferrière, op. cit., 1985b et L. Zolf, «Podium: Mulling Over Multiculturalism», Mc Lean's, 14 avril 1980.

81. Parmi les partisans les plus connus de cette thèse, citons: J. Bathnagar (éd.), Educating Immigrants, London, Croom Helm, 1981; J. Cummins, op. cit., 1983, 1984; J. Fishman, op. cit. et B. Spolsky, op. cit.

82. R. F. Rodriguez, «The Involvement of Minority Group Parents in Schools», Teacher Education and Special Education, vol. 4, no 4 (automne), 1981 et S. Tomlinson, op. cit.

83. J. Cummins, op. cit., 1984.

84. P. Katz, «Attitude Change in Children: Can the Twig Be Straightened?», dans P. Katz (éd.), op. cit.

85. J. Malles et J. Young, «Teacher Education for a Multucultural Society», dans K. Mc Leod (éd.), Intercultural Education and Community Development, Toronto, OISE, 1979 et J. A. Banks, Multi-Ethnic Education: Theory and Practice, Boston, Alwyn & Bacon, 1981.

86. Voir, entre autres, J. Cummins, op. cit. et W. Mac Key, op. cit., 1983; J. Hamers, op. cit.; S. Larter et M. Cheng, op. cit. et W. Mac Key, op. cit.

87. A. Anderson et J. Frideres, op. cit.; T. E. Glass et W. D. Sanders, Community Control in Education: A Study in Power Transition, Midland, Michigan, Pendell Publishing Company, 1978 et R. Kjolseth, op. cit.

88. Parmi les analystes qui redoutent cette conséquence négative, signalons particulièrement: B. Bullivant, op. cit.; N. Epstein, op. cit.; M. Repo, «The Fallacy of 'Community Control'», Theory and Practice of Social Change, vol. 1, no 1 (janv.-fév.) 1971 et même le récent rapport britannique Education for All, op. cit., où sans s'opposer de

manière absolue à la directive de la CEE, on émet des réserves sérieuses sur l'impact d'un enseignement des langues d'origine sur le succès scolaire des minorités.

89. J. Bhatnagar, Language Maintenance Programs for Immigrant Children: An International Review of Applied Psychology, SAGE, London, vol. 34, 1985, pp. 503-526.

90. F. Henry-Lorcery, op. cit.

91. Idem.

92. Voir plus particulièrement: A. Anderson et J. Frideres, op. cit.; G. A. Gorlich, Cultural Hegemony and Planned School Change, Ph.D. Dissertation, OISE, 1981; B. Holmes, op. cit., 1980; M. Laferrière, op. cit., 1981 et M. Laferrière, «L'éducation des groupes minoritaires au Québec: de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État», Sociologie et sociétés, vol. XV, no 2, 1983.

93. G. Conrad, op. cit.

94. A. Anderson et M. Boyer, op. cit. et J. Fishman et al., Ethnicity in Action: The Community Resources of Ethnic Language in the U.S., New York, Bilingual Press, 1985.

CHAPITRE 2

ORIGINES, CARACTÉRISTIQUES ET ÉVOLUTION DU HERITAGE LANGUAGE PROGRAM EN ONTARIO

2.1 La dynamique des relations interethniques en Ontario

Alors que l'Ouest fut au début du siècle, la «terre d'immigration» par excellence, l'Ontario est devenue, depuis la seconde guerre mondiale, la principale province de destination des immigrants au Canada[1]. En effet, depuis la création d'un Département de l'immigration au sein du ministère de la Main-d'oeuvre en 1946[2], cette province a accentué sa politique traditionnelle d'encouragement de l'immigration, et a réussi à attirer entre 1971 et 1986, plus de la moitié des nouveaux arrivants au pays[3].

Cette immigration massive a contribué à altérer le caractère essentiellement anglo-saxon que l'Ontario avait maintenu jusqu'en 1945, malgré l'existence d'une immigration non britannique antérieure. En 1986, 23,2 % de la population ontarienne sont nés à l'étranger, 44,5 % ne sont sont pas d'origine uniquement non britannique et non française et 17,7 % ont pour langue maternelle une langue autre que le français ou l'anglais[4]. La diversité des origines ethniques l'emporte sur le degré d'hétérogénéité linguistique, ce qui confirme la puissance assimilatrice de l'anglais, bien que celle-ci s'exerce à des degrés divers selon les groupes et leur ancienneté d'implantation.

Dix groupes minoritaires d'origine immigrante[5] atteignaient un pourcentage de plus de 1 % de la population en 1986: les Italiens (5,1 %), les Allemands (3,1 %), les Hollandais (1,9 %), les Chinois (1,7 %), les Portugais (1,55 %) et les immigrants de l'Asie du Sud (1,5 %) représentaient les plus importants, alors qu'au chapitre des langues maternelles uniques «autres que le français ou l'anglais», seuls l'italien (3,1 %), l'allemand (1,6 %), le chinois (1,2 %) et le portugais (1,1 %) atteignaient ce même pourcentage. D'une façon générale, quand on compare les chiffres de 1971 et de 1986[6], on constate une diminution du nombre de locuteurs de langues d'origine à l'intérieur des groupes ethniques d'implantation ancienne, et une augmentation chez ceux d'immigration récente, qui constituent véritablement la base de la vitalité linguistique des groupes ethniques.

Les changements récents dans la dynamique de l'immigration ont également accentué le caractère multiculturel et multiracial de l'Ontario, où, en 1987, l'Europe et les États-Unis n'ont fourni que 32,7 % de l'immigration totale[7]. Cependant, si l'évolution vers une société multiraciale est perceptible (plus de 4 % d'Asiatiques; près de 2 % de Noirs d'origines diverses), elle semble davantage un phénomène métropolitain que provincial, puisque les groupes raciaux non blancs sont largement concentrés à Toronto, où ils représentent près de 15 % de la population[8].

Cette caractéristique d'une relative concentration dans la zone métropolitaine torontoise est d'ailleurs perceptible pour presque tous les groupes. Toronto reçoit, en effet, un important pourcentage de l'immigration totale ontarienne (65 % en 1987)[9], ce qui accentue le phénomène de diversité ethnique, linguistique et culturelle dans cette ville où plus de 50 % de la population sont d'origine immigrante[10] et près de 35 % ont pour langue maternelle une autre langue que le français ou l'anglais[11].

Traditionnellement, le groupe majoritaire d'origine britannique a représenté le groupe dominant en Ontario, tant sur les plans économique, politique que culturel. Se situant en haut de l'échelle socio-économique, il atteignait en 1971 un revenu annuel de 8 959 $, alors que les groupes minoritaires d'origine immigrante se situaient sous la moyenne de 8 637 $ avec des revenus de 8 281 $[12]. La supériorité de son statut socio-économique était particulièrement marquée par rapport à la catégorie des immigrants de certains groupes défavorisés (Italiens, Grecs, Portugais) venus au pays après 1946 mais tend à s'atténuer face aux membres des groupes d'origine immigrante nés au Canada et aux immigrants récents plus scolarisés. Une certaine mobilité sociale des groupes minoritaires à travers les générations a donc existé en Ontario, sans que la dominance britannique ne soit réellement remise en question. De plus, dans les années 80, même si une majorité des immigrants visibles et plus récents, particulièrement les Asiatiques, constituaient un groupe surscolarisé[13], de nombreux observateurs[14] ont montré la persistance d'une discrimination salariale basée sur la race ou l'origine ethnique.

Culturellement, la majorité britannique qui, jusque dans les années 70 favorisait une politique d'anglo-conformity, a représenté un focus d'identification important pour les minorités. En effet, depuis la création du Haut-Canada, les institutions ontariennes ont été d'inspiration britannique et la langue anglaise et la culture anglo-saxonne ont été définies comme «canadiennes».

> *"An important consequence of British dominance is that anglo-celtic institutions and ways of thinking have come to constitute the major component of Canadian norms, the ethos, which «other» ethnic groups [...] are supposed to assume in the process of becoming truly Canadian".* (Dahlie et Fernando, 1981, p. 2)[15].

Cependant, selon Palmer (1984)[16], cette idéologie de l'anglo-conformity recélait une contradiction essentielle qui ne pouvait que favoriser le maintien des groupes d'origine immigrante et même leur future transformation en groupes de pression réclamant à la fois pluralisme et égalité: l'assimilation proposée n'impliquait pas, en effet, une intégration véritable ni, surtout, une égalité des chances réelles.

> *"The basic contradiction of Anglo-Canadian attitudes as expressed through the «canadianization» drive was the tension between the twin motives of humanitarism and nativism, between the desire to include non-British immigrants within a community and the desire to stay as far away from them as possible because of their assumed undesirability [...] discrimination and anglo-conformity were after all simply two different sides of the same coin --the over being the assumption of the inferiority of non-Anglo-Saxons"* (p. 27).

Si l'idéologie et la pratique de l'anglo-conformity comportaient des limites importantes sur le plan de l'intégration des groupes minoritaires d'origine immigrante, l'Ontario constituait, toutefois, une société d'accueil relativement unifiée où un groupe «nationalitaire» avait pu articuler un projet social cohésif et où l'ensemble des groupes avaient à entrer en contact au travers d'institutions communes[17].

Reflet du pouvoir économique, le pouvoir politique en Ontario a été jusque dans les années 70 largement contrôlé par le groupe majoritaire et, comme Armstrong[18] l'a montré, les relations entre ethnicité, pouvoir et politique y demeuraient très étroites.

> *"Ethnicity has been of critical significance over where and how the decision making takes place. [...] Elite after all are ethnics. They are not somehow «deethnicized» by being in power. Rather, it is a case of have and have not ethnic groups, of established and unestablished as new generations grow up in the new world"* (p. 36).

Cependant, au fur et à mesure que les groupes d'origine immigrante connaissaient une certaine mobilité socio-économique, ils se sont aussi intégrés jusqu'à un certain point aux institutions ontariennes selon un processus de «mobilité politique» cernée par Harney[19] pour les Italiens de Toronto et par March[20] dans le cas des Ukrainiens dans l'ensemble de la province. Cette mobilité devait se manifester de façon particulièrement visible par la remise en question de l'unitarisme anglo-saxon qui avait dominé jusqu'alors sur les plans linguistique et culturel. À partir des années 70, un nouveau leadership est apparu au sein des communautés. Scolarisés, parlant couramment l'anglais, ces jeunes leaders, comme le député Tony Grande, étaient bien intégrés sur le plan économique et politique à la société ontarienne mais en contestaient le modèle inégalitaire et assimilationniste. Les groupes d'origine immigrante se sont mobilisés de plus en plus comme force politique surtout à Toronto où la question du multiculturalisme est devenue un enjeu électoral important entre le Nouveau Parti démocratique et le Parti conservateur[21].

La conscience de cette nouvelle pertinence de l'enjeu ethnique en Ontario, ainsi que des motifs politiques évidents ont amené le gouvernement ontarien à définir, en mai 1977[22], une politique officielle de multiculturalisme qui s'inscrit pour l'essentiel dans la ligne de celle du gouvernement fédéral que le cabinet provincial avait officiellement endossée lors de son annonce en 1971.

Réaffirmée par le nouveau gouvernement libéral en 1987, cette politique repose sur la reconnaissance du multiculturalisme comme caractéristique essentielle de la société ontarienne et s'articule autour de quatre grands axes: égalité des personnes et des groupes, accès et participation aux services et organismes gouvernementaux et à la société en général, préservation des langues et cultures d'origine si désirée par le groupe, ainsi que partage multiculturel. Ces éléments doivent permettre l'émergence d'un nouveau pluralisme, selon les termes du premier ministre Davis: «A pluralism which can be unique, unifying and stabilizing»[23].

Cette politique semble avoir été mise en oeuvre et concrétisée avec sérieux, si l'on en juge par le bilan des diverses actions entreprises depuis 1977. Notons, entre autres, la publication d'un nouveau «Human Rights Code» en 1982, l'accent mis sur les relations raciales et la représentation des minorités dans diverses instances gouvernementales, l'extension du rôle et de l'importance de l'«Ontario Advisory Council on Multiculturalism and Citizenship», une politique impressionnante de multilinguisme dans les services gouvernementaux, l'amélioration des services d'orientation et d'enseignement de l'anglais aux nouveaux arrivants, l'octroi de subventions pour la recherche et la production de documents d'information relatifs aux groupes ethniques et à leur histoire, ainsi que l'encouragement accru aux arts et cultures des différents groupes[24]. Plus récemment, suite aux pressions de plus en plus marquées des minorités visibles, le Gouvernement ontarien adoptait une politique anti-racisme et mettait sur pied un Secrétariat à l'anti-racisme ayant pour mandat de favoriser la pleine participation de tous les ontariens, aux institutions et à la vie publique[25].

Ces diverses mesures gouvernementales ont été renforcées par de nombreuses initiatives parallèles entreprises par diverses municipalités, commissions scolaires ou groupes privés dans les domaines de leur compétence respective. La prise de conscience de l'importance sociale et politique de la problématique de la diversité ethnique et culturelle semble donc avoir atteint les couches les plus diverses de la société et l'adaptation de la société ontarienne à la nouvelle réalité fait désormais l'objet de nombreux débats, au sein desquels l'éducation occupe une place centrale[26].

2.2 L'éducation des élèves issus des groupes minoritaires

Bien que le ministère de l'Éducation ne tienne pas de statistiques spécifiques sur l'origine ethnique de la clientèle des écoles ontariennes, la présence d'élèves issus de groupes minoritaires d'origine immigrante est une phénomène massif en Ontario. Dans la seule période 1976-1984, le système scolaire ontarien a reçu 126 021 élèves immigrants et, si l'on se fie à la destination projetée des immigrants de moins de 18 ans au Canada, 380 283 élèves immigrants se seraient installés en Ontario entre 1964 et 1984[27]. Rappelons, pour faire ressortir l'importance de la diversité ethnique et culturelle dans le système scolaire ontarien, que ces chiffres ne concernent que les élèves immigrants et non ceux issus de familles non françaises et non britanniques installées au Canada avant 1964. Bien que le multiculturalisme soit présent à des degrés divers dans des commissions scolaires variées du territoire ontarien, la clientèle scolaire, reflétant la répartition globale des groupes minoritaires d'origine immigrante, est concentrée dans le centre de l'Ontario, dont certaines commissions scolaires, comme celle de Toronto (TBE) ou celle des écoles séparées du Toronto Métropolitain (MSSB), avaient des pourcentages d'élèves allophones approchant ou dépassant 50 % de la population scolaire totale[28].

L'éducation des enfants des minorités immigrantes semble avoir été définie assez tôt comme un problème social puisque, dès 1945, le ministère de l'Éducation et diverses commissions scolaires ont commencé à mettre en place des mesures d'accueil et, qu'à partir des années 60, cette préoccupation s'est reflétée dans les recherches et publications académiques de l'Ontario Institute for Studies in Education et d'autres universités ontariennes[29]. Cependant, jusqu'à la fin des années 60, l'accent fut mis essentiellement sur des mesures compensatoires destinées à l'adaptation linguistique des enfants immigrants dont l'insertion était définie comme «problématique» par les intervenants scolaires[30].

Cette approche éducative assimilationniste coïncidait avec l'idéologie alors partagée par la société ontarienne majoritaire et, jusqu'à un certain point, par les groupes minoritaires eux-mêmes. En effet, bien

que de nombreuses initiatives démontrent une préoccupation certaine face au maintien des langues et des cultures d'origine (en 1965, 16 224 enfants principalement d'origines allemande, ukrainienne et polonaise étaient inscrits dans 254 écoles ethniques à temps partiel)[31], la responsabilité de l'école publique dans ce dossier n'avait pas encore été revendiquée par les communautés qui considéraient que cet enseignement devait relever essentiellement des familles et des groupes eux-mêmes.

Cependant plusieurs facteurs ont conduit à une remise en question de l'idéologie assimilationniste dans le système scolaire ainsi qu'à l'émergence d'un nouveau concept dit d'«éducation multiculturelle».

Tout d'abord, à l'intérieur même du système scolaire et au sein du groupe majoritaire, enseignants, administrateurs scolaires et chercheurs prirent conscience que, pour l'élève minoritaire, l'approche purement linguistique n'était pas sans coût du point de vue psychologique, culturel et pédagogique. On commença à penser que le choc culturel face à un milieu assimilateur occasionnait chez l'élève d'origine immigrante (minimalement) un appauvrissement de la personnalité et des problèmes d'adaptation sociale, lorsqu'il n'était pas relié de façon encore plus grave à un échec scolaire disproportionné des minorités[32].

Alors que la perception de la complexité de la problématique de l'éducation des minorités d'origine immigrante se faisait de plus en plus marquée chez les agents scolaires, les parents d'origine immigrante et les associations «ethniques» se mirent, à partir de la fin des années 60, à s'impliquer dans le champ de la politique scolaire à travers un processus relevant en partie de la mobilité politique générale que commençait à connaître ces communautés, mais aussi de la nouvelle décentralisation du système scolaire ontarien suite au rapport Hall et Dennis[33].

En effet, à partir de 1966, bien que le contrôle du ministère de l'Éducation en Ontario demeura réel, la nouvelle idéologie officielle insistait désormais sur le concept de décentralisation et sur une participation accrue des groupes locaux, des associations des parents et des syndicats d'enseignants au niveau des conseils scolaires afin d'y

réclamer les changements sociaux et éducatifs souhaités. Selon Selby[34], cette politique du Ministère eut des conséquences importantes sur les conflits politiques en éducation: «It shifts the locus of conflict away from conflict between it and the larger school boards to conflict between the boards and other groups» (Selby, 1973, p. 37).

La politique scolaire locale et provinciale devint donc, dans les années 70, un champ d'intervention majeur pour les groupes minoritaires d'origine immigrante, surtout dans la ville de Toronto où, suite à leur poids démographique, ils constituaient l'un des éléments déterminants lors de l'élection des commissaires[35].

Face à cette nouvelle dynamique, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a graduellement mis en oeuvre à partir de la fin des années 70, et jusqu'à aujourd'hui, diverses mesures qui s'inscrivent dans une politique multiculturelle axée à la fois sur l'intégration et le respect du pluralisme.

En vue d'assurer aux élèves l'égalité des chances, le Ministère favorise, en plus des programmes traditionnels d'enseignement de l'anglais langue seconde, la mise sur pied d'autres mesures compensatoires jugées importantes par les commissions scolaires, encourage la prise en compte du vécu des communautés d'origine immigrante à travers l'ensemble des programmes[36] et appuie la lutte contre le racisme dans les écoles, particulièrement contre les stéréotypes dans les manuels scolaires[37].

Le respect du pluralisme demeure cependant défini dans un cadre d'échange et de partage entre les groupes.

> *"Education for a multicultural society is an education in which the individual child of whatever origin finds not mere acceptance or tolerance but respect and understanding [...] in which cultural diversity is seen and used as a valuable resource to enrich the lives of all [...] in which every child has the chance to benefit from the cultural heritage of others as well as his own"* (Michalski, 1977, p. 88)[38].

C'est pourquoi les interventions gouvernementales visent en général l'ensemble de la population scolaire (milieux multi-ethniques comme mono-ethniques)[39] et sont de caractère plus interculturel que pluraliste au sens limité du terme. Par exemple, alors que le Ministère a consenti des efforts importants au niveau de la production de programmes (Canada's Multicultural Heritage, 1977; Multiculturalism in Action, 1977; People of Native Ancestry, 1975, 1977, 1982 et Black Studies, 1983) et du financement des universités et conseils scolaires pour la formation initiale et le perfectionnement des maîtres[40], il a toujours refusé de subventionner, en collaboration avec le Secrétariat d'État fédéral, les écoles privées «ethniques» à temps partiel (où on retrouvait en 1985, 40 000 élèves)[41] et surtout les écoles privées à temps plein, que se sont données certaines communautés mieux organisées (comme les Juifs où la majorité des enfants de la communauté ne fréquentent pas les réseaux financés publiquement)[42].

Vu la décentralisation de l'éducation en Ontario et l'importance de la politique scolaire locale, les commissions scolaires ont également été très impliquées dans la définition de la problématique de l'éducation des minorités d'origine immigrante en Ontario. Bien que la plupart des conseils scolaires du Toronto Métropolitain et de la grande région de Toronto aient finalement adopté des politiques d'éducation multiculturelle (le York Board of Education et le North York Board of Education en 1977, le Metro Separate School Board en 1984 et le Scarborough Board of Education en 1988)[43], ce fut le conseil scolaire de la ville de Toronto (TBE) qui joua le rôle d'avant-garde dans ce domaine.

En effet, dès 1974, avec «The Bias of Culture», puis en 1978 avec le «Final Report of the Work Group on Multiculturalism Program» et finalement en 1979 avec le «Race Relation Report», le Conseil a proposé, puis implanté une série de mesures originales et même parfois exceptionnelles au Canada en ce qui concerne l'éducation multiculturelle et les relations interraciales[44]. Plus spécifiquement, retenons ici l'importance accordée à la sensibilisation générale du système à la diversité culturelle ainsi qu'aux relations entre l'école et les communautés. Dans le premier cas, on peut mentionner la mise sur pied de

programmes de recyclage pour les enseignants; l'engagement de personnel d'origine immigrante ou ayant démontré des qualités pour travailler avec des populations multiculturelles ainsi que la prise en compte de la variété linguistique et culturelle lors de l'administration des tests de classement aux étudiants. Dans le second cas, le développement de ressources pour la communication multilingue de l'information scolaire; l'utilisation d'interprètes, d'agents ou même de comités de liaison avec les communautés pour favoriser leur participation; l'élaboration d'énoncés de politiques antiracistes au niveau de chaque école ainsi que la création de divers groupes de travail et même d'associations de parents de groupes ethniques spécifiques.

L'ensemble de ces mesures gouvernementales ou locales qui visaient l'intégration et l'égalité des chances pour les élèves issus des groupes minoritaires ainsi que la sensibilité interculturelle de l'ensemble de la population scolaire ne semblent pas avoir suscité des débats ou des oppositions importantes dans le grand public ontarien. Il n'en a pas été ainsi pour le Heritage Language Program qui, en instituant un enseignement des langues d'origine à l'École publique, se situait nettement dans un rationnel de type pluraliste. Celui-ci est, en effet, rapidement devenu, dès sa création en 1977, la question controversée de l'éducation des minorités en Ontario.

2.3 Les origines de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public

Avant 1977, l'enseignement des langues autres que le français ou l'anglais était limité à deux situations, soit l'enseignement des langues dites «modernes» au secondaire et la mise sur pied de programmes transitoires pour les élèves incapables de comprendre ou de parler l'anglais. En effet, comme le précisait la section 229 de l'Education Act[45], parmi les devoirs de l'enseignant figurait la responsabilité:

> *"[...] to use the English language, except where it is impractical to do so by the reason of the pupil not understanding English, and except in respect of instruction in a language other than*

English when such other language is being taught as one of the subjects in the course of study or [...]".

La décision du gouvernement ontarien de reconnaître au système scolaire public une responsabilité dans le maintien des langues et des cultures d'origine semble à la fois avoir été influencée par des facteurs structuraux relevant de la dynamique ethnique explicitée plus haut et provoquée de manière plus immédiate par une conjonction d'intérêts entre divers groupes de pression[46].

Dans l'ensemble de nos entrevues, si quelques intervenants du Ministère et des commissions scolaires évoquent des arguments de type pédagogique, la très grande majorité des personnes impliquées dans le dossier à l'origine conçoivent en effet l'instauration du programme comme une mesure politique destinée à répondre essentiellement aux pressions des groupes minoritaires d'origine immigrante et à s'assurer leur soutien politique.

> "*30 days before the election, they called us all and a few others important «ethnics» and they had a press conference where they said there had been a major amendment about what languages could be taught. [...] It was exclusively for political reasons, no questions. I know how the Conservative party operated: we told them at their face*". (Informateur d'une association ethnique).

. . .

> "*From my dealing with it, I then began to look at the educational rationale and I really believed in it. But it is fair to say that in the origins, it was much more political than educational, in the sense of responding to the articulated need of ethnic groups and parents*". (Informateur du MEO).

La pression des communautés ethniques semble s'être exercée sous des formes différentes et à tous les niveaux de la société ontarienne, témoignant de la mobilité politique de certains groupes désormais capables d'influencer divers décideurs du Gouvernement et du ministère de

l'Éducation, ainsi que des principales commissions scolaires où se retrouvaient un pourcentage important d'élèves d'origine immigrante.

> *"As their number increased and they became more politically sophisticated and more educated, the ethnic communities wanted, quite rightly, to have input in the decision making process, at the Federal, Provincial, Municipal and Board Level"*. (Informateur d'un syndicat d'enseignants).
>
> . . .
>
> *"The ethno-cultural communities organizations have matured politically: they now know that if they are ever going to get close to the center of power, it's through political processes. They may not be strong and unified, but they are perceived as so"*. (Informateur du MEO).
>
> . . .
>
> *"We no longer felt that we were a kind of immigrant group. We were fully integrated, tax payers as everybody else"*. (Informateur d'une association ethnique).

Au niveau du Gouvernement et du ministère de l'Éducation, l'Ontario Advisory Council on Multiculturalism and Citizenship, créé en 1973, constituait un regroupement multi-ethnique propice à l'émergence d'un consensus et à la formulation de positions communes chez divers groupes, ainsi qu'à une pression efficace et relativement visible auprès, non seulement des instances gouvernementales, mais aussi du grand public. Dès 1974, le Conseil commença à s'intéresser à l'enseignement des langues d'origine et, en 1975, il recommandait au Gouvernement de s'impliquer dans le dossier[47]. La position du Conseil comme organisme consultatif du gouvernement n'était cependant pas sans ambiguïté et l'empêchait de se transformer en un groupe de pression plus militant, comme le firent plusieurs associations ethniques («Ukrainian Canadian Committee», «Ukrainian Canadian Professionals and Businessmen Association», «Federation of Italian Clubs and Associations», «Italian National Congress», «Canadian Center for Italian Language and Education» ainsi que «Greek Community of Metropolitan Toronto»)[48].

Les Ukrainiens paraissent avoir ouvert la voie, suivis par les Italiens et appuyés par les Grecs. Dans le cas de ces derniers, la personnalité de certains leaders semble toutefois avoir été plus déterminante que le degré de mobilisation de l'ensemble de la communauté qui était alors moins marqué que chez les Ukrainiens ou les Italiens[49].

> *"I was in charge of education of the Ukrainian Canadian Committee. We had started to establish in Western Canada our bilingual school. It was about time we do something here. We decided to pressure at the Ministry level because they lay down the policy. That is where the great majority of effort was directed: firstly, position papers presented to Bill Davis, Minister of Education at that time [...] then, subsequently to other ministers. We did a lot of political lobbying, petitions and that sort of thing, many conferences. The earliest group with which we collaborated was the Italian because we realized it was such a large group and at that time they started to feel that they were legitimely Canadians".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Dr. Polymenakos was President of the Greek Community of Metro Toronto: he was a very imposing personality and had close connection with the Government".*
> (Informateur d'une association ethnique).

La représentativité de ces associations ne semble pas avoir été contestée par les parents eux-mêmes ou par le Gouvernement. Le mouvement a été perçu comme le fruit d'un large consensus au sein des communautés et a permis l'émergence de leaders identifiés à la question des langues d'origine.

> *"At that time, the ethnic pressure groups were beginning to put pressure on the Government in a variety of ways. We may find that the person spokes did not have children in schools but at that time in the ethnic communities no difference was made. The main pressure groups were the Ukrainians, the Italians and the Greeks. So when you are looking for trends, it is often very difficult to separate: the same people are coming up in a variety of organizations".*
> (Informateur du MEO).

Ces groupes, ainsi que la communauté chinoise certes moins structurée et ne disposant pas d'organisme parapluie, mais mobilisée à la base[50], ont également été actifs au niveau des commissions scolaires, et plus spécifiquement au TBE et au MSSB.

En effet, comme en témoigne l'existence de programmes bilingues transitoires de type compensatoire destinés aux enfants chinois aux écoles Ogden et Orde[51], italiens à l'école General Mercer[52] et grecs à l'école Frankland[53], le Conseil scolaire de Toronto subissait depuis plusieurs années la pression d'associations ethniques et surtout de groupes de parents d'origine immigrante afin que l'École se montrât plus sensible à la diversité culturelle et linguistique. Le Ministère tolérait la mise sur pied de ces programmes parce qu'ils étaient de nature transitoire et compensatoire, donc en accord avec l'«Education Act». Il semble cependant que, tant de la part des parents minoritaires que de nombreux commissaires et membres du personnel de la Commission scolaire de Toronto qui appuyaient une vision pluraliste du rôle de l'école publique, l'instauration de tels programmes était une façon de contourner les restrictions que leur imposait l'«Education Act».

De plus, la mise sur pied du groupe de travail sur les programmes multiculturels au Conseil scolaire de Toronto (qui devait conduire au rapport de 1976) suscita de nombreuses prises de position de divers groupes sociaux sur la désirabilité d'une implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine[54]. Bien que l'on ait décidé, lors de la rédaction du rapport final, de ne pas donner suite aux recommandations du rapport préliminaire relatives à un changement dans l'«Education Act» au niveau provincial et visant une implication du conseil scolaire dans l'enseignement des langues d'origine, vu les remous qu'elles provoquèrent chez les intervenants scolaires et dans les médias[55], la visibilité de ce débat ne fut pas sans exercer une influence sur le gouvernement conservateur ontarien. En effet, si ce dernier était peu enclin à la sympathie pour ce conseil scolaire «de gauche» et contrôlé par les Néo-démocrates[56], il fut en mesure d'évaluer la popularité réelle des thèses qu'il défendait auprès de larges segments de la population non française et non britannique[57].

Bien que deux autres conseils scolaires publics (le York Board of Education et le North York Board of Education) aient adopté des positions favorisant, à des degrés divers, un enseignement des langues d'origine, la situation au MSSB fut certainement, au niveau local, la deuxième dynamique qui amena le gouvernement ontarien à amender sa position face à l'enseignement des langues d'origine à l'école publique.

En effet, dans cette commission scolaire, suite aux pressions des communautés italienne et ukrainienne (qui possédait, dans le cas de cette dernière, ses propres écoles à cause de son appartenance à un rite religieux différent), des programmes de langues et de cultures d'origine étaient offerts depuis 1974 dans le cadre d'une journée scolaire allongée. Dans le cas des Italiens, 4 700 élèves étaient inscrits à ce programme pour lequel le MSSB recevait même des subventions directes du gouvernement italien[58].

L'implication d'un gouvernement étranger dans le système scolaire ontarien n'était guère prisée par le gouvernement ontarien qui se trouva face au fait accompli, puisque, au MSSB, la mise en oeuvre de ces programmes se fit d'une façon très discrète et sans débat public, conformément au «style» de ce conseil scolaire.

> *"The MSSB has always been quite receptive to minority groups needs. They were teaching Italian integrated before Heritage Languages Program started but they do things the same way that the Catholic Church does: from above, with not much emphasis on participatory democracy".*
> (Informateur d'une association ethnique).

2.4 Les caractéristiques de la politique initiale

Suite à l'ensemble de ces développements, le premier ministre Davis décidait donc, le 4 mai 1977, d'annoncer son intention de permettre un enseignement des langues d'origine à l'école publique, lors d'une allocution où il définissait également la politique ontarienne du multiculturalisme[59].

"Parents groups have expressed to us some concern that their home or «Heritage» languages are not adequately recognized by the schools. Parents are well aware of their own responsabilities for maintaining the Heritage Language, but they have been concerned that the lack of recognition by the school for their language and culture could contribute to limited motivation on the children's part [...] we intend to correct this situation [...] Under the Government's new «Heritage Languages Program» [...] school boards will receive provincial funds for HLP classes offered after regular school hours or on week-ends [...] By permitting boards to offer these classes under the continuing education program, we will be able to ensure that the classes are given under the best conditions and will be taught by the best teachers available. Parents groups will now be able to approach the Boards and say «Here, we have fifteen or more children, we even know where you can find a good teacher, will you please set up a class»". (p. 14-15).

Le HLP apparaissait donc, dès l'origine, comme un compromis: favoriser l'enseignement des langues d'origine par une certaine reconnaissance et une aide financière de l'école publique sans aller jusqu'à inclure ces langues dans le programme scolaire régulier, ce qui permettrait d'éviter le conflit avec la majorité anglo-saxonne, tant parents qu'enseignants, dont on avait pu percevoir les résistances lors du débat entourant les recommandations du groupe de travail sur les programmes multiculturels au Conseil scolaire de Toronto. C'est pourquoi on insista pour faire de l'enseignement des langues d'origine un programme d'éducation permanente, au même titre que des cours de ballet ou d'artisanat, et on refusa d'accorder un statut autre que celui d'«instructeur» aux enseignants de langues d'origine[60].

"I think the political compromise was very much justified at the time and that people who said that it was cowardice are not sufficiently aware of the feelings that existed in the majority community against that program, even that continuing education program. I think that politically it could not have been possible to introduce it as an integrated program at that time: I say so because I was one of the people who had

to cope with the many, many letters and phones to the Ministry: there was quite a wave of objections".
(Informateur du MEO).

* * *

"The choice of continuing education program was a compromise. The ethno-cultural communities, the parents and some educators wanted it part of the regular curriculum and the Government decided to make it continuing education. It did not change the regular curriculum but it did appease the ethno-cultural communities: «one step in the door, we are getting closer to the center of power»".
(Informateur du MEO).

Il semble même qu'on ait hésité à confier la responsabilité du programme au ministère de l'Éducation, ce qui semble confirmer le peu d'importance accordé par le Gouvernement à l'aspect pédagogique du programme, même si cette préoccupation existait chez certains fonctionnaires qui s'opposèrent à ce qu'on le fit relever du ministère de la Culture et des Loisirs[61].

Le Memorandum 46[62], en date du 15 juin 1977, définissait les modalités administratives du nouveau programme qui débutait dès le mois de septembre suivant:

"Under the Continuing Education Program, such classes may be offered after school, or on non school days, or where numbers justify during an extension of the required school day [...] no student may receive more than 2 1/2 hours instruction per week or more than 2 1/2 per day in the case of summer school classes [...] Boards must accept full responsibility for the staff, curriculum and supervision of the classes which may be held in a facility other than a school provided the instructors are hired by the Board [...] The instructors need not have Ontario certification but should have qualifications acceptable to the Boards, the principals and the parents groups".
(OME, 1976-1977, p. 43).

La décentralisation au niveau des commissions scolaires et l'importance du rôle des communautés d'origine immigrante constituaient donc à l'origine deux des caractéristiques les plus importantes du Programme, comme le rappelait le ministère de l'Éducation en 1980[63]:

> *"Cooperation between the school and the community is essential for the effectiveness of particular classes and the success of the program as a whole. There are many opportunities for the school boards and the parents groups to work together on various aspects of the program".*
> (OME, 1980b, p. 2).

Dans l'énoncé de 1977, ce sont en effet les communautés d'origine immigrante qui doivent faire la demande du Programme dans leur conseil scolaire: ils sont consultés pour le choix de l'enseignant, qui peut être non légalement qualifié, ce qui permet d'engager des enseignants d'origine immigrante qualifiés dans le pays d'origine ou déjà employés au sein des écoles à temps partiel des communautés. De plus, dans le cas de groupes organisés qui donneraient déjà des cours de langues et de cultures d'origine dans un centre communautaire, une église ou un local qui reflète une «atmosphère culturelle» plus proche du groupe, ils peuvent y continuer leur enseignement qui sera désormais financé par la commission scolaire en autant que leur programme soit approuvé.

En fait, comme le font remarquer plusieurs informateurs du ministère de l'Éducation, le HLP est constitué essentiellement (au niveau provincial) par un énoncé permissif dont la mise en oeuvre est laissée aux commissions scolaires locales en consultation avec les parents et associations des groupes minoritaires intéressés au dossier.

> *"Policy development in Ontario can occur on several levels. In the case of HLP, the policy program is a memorandum giving directions to School Boards. It is a voluntary program: school board may wish to offer HLP if a group of parents approaches them. This memorandum is the only extend to which we are involved in HLP, beyond the actual funding, and decision related to curriculum, hiring of the staff, scheduling, is left to the local school board. Our involvement in 1977 was presented in a*

manner that the commitment and involvement of the parents and associations was not to be jeopardized".
(Informateur du MEO).

* * *

"The Government is wise. They get off the hook by saying «you don't have to get into HLP, if you enter it, you have full responsibility [...]» Some people are very happy with the actual formula because they can control, do what they want. They are under the school board curriculum but the parents have a lot to say. But I think others would be willing to have less control because their goals is to have it in the regular curriculum".
(Informateur du MEO).

Le Ministère a cependant donné des lignes directrices concernant les buts pédagogiques et sociaux du Programme et les a définies ainsi en 1980[64]:

1. *"Enhance the students' concept of themselves and their heritage".*

2. *"Improve communication with parents and grand-parents".*

3. *"Prepare students to use heritage languages in the Canadian context".*

4. *"Allow students to use skills and concept they already possess".*

5. *"Provide experiences in learning that may prove a valuable basis for credit courses at the High-School level".*

6. *"Encourage all students to develop new language skills that will help them to function more effectively in Canada's multicultural environment as well as the international community".*
(OME, 1980b, p. 5).

Cette prise de position du Ministère révèle plusieurs tendances intéressantes au sujet de sa conception des priorités d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public. Premièrement,

l'accent est nettement mis sur les effets psychologiques, intellectuels et pédagogiques qu'une telle mesure peut avoir sur l'élève minoritaire et non sur l'importance du maintien des langues et cultures minoritaires comme objectif social. On invoque déjà la nécessité de donner une meilleure image de soi aux enfants minoritaires, de favoriser leur développement intellectuel et de diminuer l'impact du choc culturel et des conflits entre générations. Le poids de la seule mention qui soit faite de l'emploi des langues d'origine est minimisé par l'insistance mise sur le «contexte canadien» qui constitue une des rares dimensions idéologiques sur laquelle le Ministère et les commissions scolaires aient clairement mis l'accent. De plus, le Ministère a insisté sur l'universalité du Programme, ouvert à tous, sans distinction d'origine ethnique, et qui constitue donc une mesure d'enrichissement linguistique et d'échange interculturel pour l'ensemble de la population scolaire. Cependant, selon la grande majorité de nos informateurs, cette décision a découlé davantage d'une conception unitaire de l'École publique que d'une conscience marquée de la valeur de l'enseignement des langues d'origine dans le processus d'échange interculturel.

> *"There was never any doubt that if the Program was to be funded by the Government and offered in the Public School System, it had to be opened to everyone. The enrichment rationale was a minor point brought by some educators who were more far thinking but it was very subordinate to the necessity of opening to avoid backlash".*
> (Informateur du MEO).

La politique mise sur pied par le Ministère semble donc relever d'un équilibre habile entre la décentralisation structurelle d'un programme où les communautés locales peuvent exercer un contrôle réel, favorisant ainsi leur adhésion et leur participation, et une philosophie de l'enseignement des langues d'origine qui met nettement l'accent sur l'intégration des enfants minoritaires et l'échange interculturel dans le système scolaire public.

À partir d'une situation conflictuelle opposant divers groupes sur la définition de la société ontarienne et de son système d'éducation, le

Ministère réussit également à imposer un compromis politique qui lui préserve une certaine légitimité aux yeux de chacune des parties, et qui, tout en déplaçant le focus de conflit vers le niveau local, l'assure cependant que continueront à dominer certaines tendances minimales communes.

2.5 L'évolution de la clientèle

Malgré ou grâce à (?) cette mise en oeuvre extrêmement décentralisée, le HLP a joui auprès des parents des groupes minoritaires d'une très grande popularité dont témoigne l'évolution de la clientèle au niveau provincial (voir tableau 1). En effet, bien que la réponse ait été très positive dès le départ (45 conseils scolaires, 30 langues et 52 713 élèves en 1978 [voir tableau 1]), l'augmentation de la participation s'est poursuivie pour atteindre en 1987-1988, 67 conseils scolaires, 61 langues et 93 888 élèves (voir tableau 1). De plus, si la clientèle et le nombre de conseils scolaires demeurent relativement stables depuis 1982-1983, le nombre de langues, lui, n'a cessé de croître, ce qui témoigne d'un effet d'entraînement auprès des communautés linguistiques moins importantes (voir tableau 1).

Tableau 1
Évolution du Heritage Language Program
1977-1988

Année	Nombre de conseils scolaires	Nombre de langues enseignées	Nombre d'élèves inscrits
1977-1978	45	30	52 713
1978-1979	51	41	66 980
1979-1980	51	44	76 017
1980-1981	64	45	78 208
1981-1982	63	47	81 993
1982-1983	68	49	88 853
1983-1984	73	50	88 567
1984-1985	75	56	91 475
1985-1986	70	58	91 110
1986-1987	71	58	89 706
1987-1988	67	61	93 888

Source: MEO, 1988.

Dans l'ensemble, les programmes sont très fortement concentrés dans la région centrale de l'Ontario puisqu'en 1987-1988, 82 404 élèves sur un total de 93 888 inscrits, soit plus de 87 %, provenaient de cette région (voir tableau 2, pp. 79-80). De plus, le Toronto Métropolitain regroupait à lui seul 60 % des élèves inscrits. Dans cette région, trois commissions scolaires ont des clientèles très importantes: le MSSB (30 795 élèves), le TBE (10 142 élèves) et le NYBE (8 040 élèves) (voir tableau 2, pp. 79-80). On note également une certaine surreprésentation des commissions scolaires séparées (60 % de la clientèle en 1987-1988) par rapport aux commissions scolaires publiques, bien que la venue récente d'immigrants non catholiques ait eu tendance à atténuer quelque peu cette caractéristique. Quant aux écoles de langue française, elles ne seraient pas encore impliquées dans le programme, puisque leur population d'origine immigrante serait de toute façon minimale, à l'exception de quelques écoles du Toronto Métropolitain (voir tableau 2, pp. 79-80).

Tableau 2

Clientèle HLP, par conseil scolaire
1987-1988

Nom du conseil	Type	Région	Nombre de langues	Nombre d'élèves
Metropolitan Separate School Board	cath.	centre	14	30 795
Toronto B of E	pub.	centre	32	10 142
North York B of E	pub.	centre	34	8 040
Dufferin-Peel	cath.	centre	15	7 773
York Region	cath.	centre	2	7 581
Peel B of E	pub.	centre	23	3 096
Ottawa B of E	pub.	est	17	2 428
Hamilton B of E	pub.	centre	21	1 948
York B of E	pub.	centre	15	1 920
Hamilton-Wentworth	cath.	centre	14	1 919
Waterloo County B of E	pub.	centre	21	1 680
Ottawa	cath.	est	13	1 351
London & Middlesex County	cath.	n.-centre	13	1 293
Windsor	cath.	ouest	10	1 293
East York B of E	pub.	centre	11	1 082
Etobicoke B of E	pub.	centre	7	1 001
Lincoln County B of E	pub.	centre	12	732
London B of E	pub.	ouest	12	707
Sudbury B of E	pub.	n.-centre	14	706
Waterloo County	cath.	centre	6	643
Halton	cath.	centre	7	642
Halton B of E	pub.	centre	9	455
Welland County	cath.	centre	3	440
Durham Region	cath.	centre	6	395
Sault Ste Marie District	cath.	n.-centre	5	387
Essex County	cath.	ouest	2	365
Windsor B of E	pub.	ouest	7	363
Durham B of E	pub.	centre	9	341
Lakehead District	cath.	n.-ouest	6	274
Simcoe County	cath.	centre	4	253
Brant County B of E	pub.	centre	4	211
Moosonee District SAB	pub.	n.-est	1	210
Sault Ste Marie B of E	pub.	n.-centre	5	204
Lakehead B of E	pub.	n.-ouest	3	201
Peterborough County B of E	pub.	centre	10	197
West Perry Sound B of E	pub.	ouest	1	196
Lambton County B of E	pub.	ouest	7	193
Sudbury District	cath.	n.-centre	6	175
Niagara South B of E	pub.	centre	5	156
Frontenac County B of E	pub.	est	6	148

Tableau 2 (suite)

Clientèle MLP, par conseil scolaire
1987-1988

Nom du conseil	Type	Région	Nombre de langues	Nombre d'élèves
Wellington County B of E	pub.	centre	6	142
Lincoln County	cath.	centre	3	137
Hastings County B of E	pub.	centre	3	131
Carleton	cath.	est	1	129
Moosonee	cath.	n.-est	1	125
Brant County	cath.	centre	2	118
Simcoe County B of E	pub.	centre	2	116
Lambton County	cath.	ouest	2	110
Kent County	cath.	ouest	2	104
Norfolk B of E	pub.	centre	5	94
Geraldton District	cath.	n.-ouest	1	93
Wellington County	cath.	centre	1	90
Essex County B of E	pub.	ouest	2	82
Grey County B of E	pub.	ouest	2	76
Timmins B of E	pub.	n.-est	2	66
Oxford County B of E	pub.	ouest	3	56
Dufferin County B of E	pub.	centre	2	48
Elgin County	cath.	ouest	1	34
Northumberland & Newcastle B of E	pub.	centre	2	33
Kent County B of E	pub.	ouest	1	30
Kenora B of E	pub.	n.-ouest	1	30
Elgin County B of E	pub.	ouest	1	25
North of Superior District	cath.	n.-ouest	1	22
Stormont Dundas & Glengarry County	cath.	est	1	21
Renfrew County	cath.	est	1	19
Stormont Dundas & Glengarry County	pub.	est	1	18
Fort Frances-Rainy River B of E	pub.	n.-ouest	2	3

En ce qui concerne la variété des groupes linguistiques touchés (58 langues), cinq langues dominent nettement et comptent pour près de 75 % de la clientèle totale: l'italien (31 889 inscrits), le portugais (10 989 inscrits), le chinois (cantonais, 8 468 et mandarin, 1 875 pour un total de 10 343 inscrits), le grec (6 691 inscrits) et l'hébreu (4 347) (voir tableau 3, pp. 82-83). L'italien, le portugais, le chinois et le grec constituaient déjà en 1980-1981 les quatre langues les plus importantes; l'hébreu a connu une progression soudaine depuis 1981, puisqu'on ne comptait alors que 1 756 élèves inscrits dans ce groupe[65]. Cette augmentation ne relève toutefois pas de changements majeurs dans la dynamique migratoire ou dans l'attitude du groupe juif face au maintien de sa culture d'origine et de la langue hébraïque, mais d'une politique concertée d'implication dans le HLP d'une communauté extrêmement structurée au niveau éducationnel[66]. Si l'on excepte ce cas, on constate une surreprésentation des groupes d'implantation récente dans les programmes, qui se manifeste par des variations notables entre l'importance des effectifs d'enseignement dans certaines langues et la proportion des locuteurs de ces langues dans l'ensemble de la population ontarienne[67]. Pour ne citer ici qu'un exemple, l'italien, langue maternelle de 3,1 % de la population ontarienne, donc d'un peu moins du cinquième des locuteurs de langues autres que le français ou l'anglais regroupe plus de 35 % de la clientèle totale du programme (voir tableau 3, pp. 82-83).

Tableau 3

Effectif des programmes d'enseignement des langues d'origine
1986-1987

Langues	Conseils	Classes	Enseignants	Eleves
arabe	26	130	127	2 321
armenien	7	27	27	540
achanti	1	1	1	11
assyrien	1	2	2	50
bengali	5	19	20	272
cambodgien	6	11	11	215
cantonais	26	389	287	8 468
cri	3	24	3	395
croate	14	133	133	2 568
tcheque	2	4	4	70
dari	1	1	1	21
daouat	1	2	2	40
neerlandais	9	17	17	291
estonien	2	14	14	239
finnois	8	16	15	286
gaelique	1	1	1	10
allemand	16	97	95	1 570
grec	31	368	290	6 691
goudjerate	7	29	29	499
hebreu	17	197	171	4 347
hindi	22	59	51	962
miao	1	4	4	81
hongrois	8	11	11	200
italien	31	1 407	455	31 889
ebo	1	2	2	65
japonais	7	30	31	610
khmer	1	1	1	14
coréen	15	68	69	1 260
laotien	4	10	9	186
letton	4	11	11	218
lithuanien	3	11	12	265
macédonien	3	4	4	74
malais	5	10	11	184
maltais	2	6	6	147
mandarin	17	91	91	1 875
marathi	2	3	3	73
mien	1	1	1	17
agnier	1	2	1	33
norvégien	1	1	1	1
otchipwé	5	13	8	336
perse	7	23	23	497

Tableau 3 (suite)

Effectif des programmes d'enseignement des langues d'origine
1986-1987

Langues	Conseils	Classes	Enseignants	Eleves
tagal	7	22	23	465
polonais	26	154	149	2 992
portugais	27	510	204	10 989
panjabi	15	55	52	1 121
pushto-dari	1	1	1	15
russe	1	3	3	70
serbe	3	25	24	475
serbo-croate	7	4	4	71
slovene	2	9	9	154
espagnol	5	92	65	1 903
suédois	16	2	2	37
tamoul	1	1	1	24
turc	1	9	9	171
ukrainien	4	103	80	2 109
ourdou	18	40	36	791
vietnamien	12	24	22	407
yorouba	8	1	1	21
	1			
Total	71	4 305	2 741	89 706

Source: MEO/Statistiques sur l'éducation en Ontario, 1987.

2.6 L'implication du ministère de l'Éducation dans la mise en oeuvre du HLP

Étant donné les orientations privilégiées lors de l'énoncé de la politique initiale, l'implication du ministère de l'Éducation de l'Ontario dans la mise en oeuvre du HLP entre 1977 et 1987 a été plutôt limitée.

Une fois le cadre général mis en place, le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est contenté d'assurer le financement local du Programme dont le budget atteignait, en 1988, 10 millions de dollars[68]. De plus, selon plusieurs informateurs, il semble que la popularité du Programme et l'évolution rapide de la clientèle prirent de court le Ministère qui ne s'attendait pas à engager des sommes si importantes:

> *"Whatever the Government estimated it would cost, it was probably tripled. I remember the first year, the estimate was a million maximum, it costed 5 millions".*
> (Informateur du MEO).

Au niveau pédagogique, bien que le Ministère ait encouragé la production de matériel didactique en subventionnant certaines commissions scolaires qui en font la demande par l'entremise du «Learning Material Development Plan», l'effort est demeuré très réduit:

> *"The attitude of some people at the Ministry was that they were spending enough money on that nonsense already so, «let's not pour more money»".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"I used to go around and people were having real difficulties and asking for help because every school board that wanted to teach Italian was trying to develop an Italian curriculum, trying to produce materials. Sharing had to emerge and I felt that the Ministry was in fact abdicating its responsibility".*
> (Informateur du MEO).

Cette absence d'un programme-cadre ministériel et de matériel pédagogique aurait même compromis, selon plusieurs événements, la réalisation d'un des objectifs du programme, soit la canadianisation de l'enseignement des langues d'origine.

> *"Financing development of Canadian materials was said to be one of the priorities of the Ministry but the amount of money was very small and I don't think this has been really successful".*
> (Informateur du MEO)

De plus, alors que l'engagement de personnel non légalement qualifié avait été conçu comme une mesure transitoire, le Ministère a ensuite négligé de s'impliquer dans le domaine de la formation des enseignants:

> *"I think the biggest weakness that I see in the Program is that the Government failed to deal with the teachers problem. When the Program began, there was a definite recognition of the fact that the teachers needed to be aware of what was required under Ontario's certification but [...] instead of the Ministry being responsible for teachers training, they gave it up and the universities were free to offer what they wanted. So, in part, there is a gap".*
> (Informateur du MEO)

. . .

> *"Many parents are disappointed in some heritage language programs. They believe that many instructors are inadequately prepared* 69".

Finalement, malgré l'importance du budget accordé, le Ministère n'a effectué aucune évaluation de la qualité des services offerts dans le cadre du programme:

> *"We have not reviewed any programs, therefore we cannot say that in a particular class there is effective language teaching. At the local level, there are supervisions but the majority of boards don't have a curriculum on a course of study. If Heritage teaching became part of the regular school day, then it will be*

a matter of our responsibility to review the effectiveness of the program. Now, as a Continuing Education program, the accountability factor remains at the local school board. (Informateur du MEO)

De nombreuses critiques sur le manque de contrôle et la faiblesse de la qualité pédagogique du Programme ont d'ailleurs amené l'OACMC à demander à plusieurs reprises[70] une plus grande implication provinciale dans le dossier auquel le Ministère s'est refusé durant les 10 premières années de la mise en oeuvre du HLP, le plus souvent en invoquant la nécessité de respecter les caractéristiques de la politique originale ainsi que le compromis sur lequel elle reposait.

Au niveau administratif, bien que peu de commissions scolaires aient refusé d'instaurer le programme, le cas de Scarborough sur lequel nous reviendrons, a posé le problème du caractère discrétionnaire du HLP. Le Ministère a cependant décliné jusqu'en 1988 toute responsabilité dans la résolution des conflits qui pourraient se produire entre commissions scolaires et groupes de parents.

"The Ministry of Education has made it possible for school boards to respond positively to parental requests for heritage language classes for elementary school students. The expectation is that elected school boards will make use of these provisions to meet student needs. The Ministry has taken note of the Council's opinion that «the Ministry of Education should have the authority to intervene». The suggestion of intervention within the powers of school boards raises major questions about Ministry/school board relationships [71]".

2.7 L'importance du niveau local dans la mise en oeuvre du Programme

Étant donné cette faible implication du Ministère et la décentralisation que celui-ci a voulu préserver, l'implantation du Programme du niveau local a connu des variations importantes.

Ces divergences apparaissent clairement lorsqu'on analyse la dynamique de mise en oeuvre et les caractéristiques du Programme dans les trois commissions scolaires qui comptent les clientèles les plus importantes. Celles-ci constituent, en effet, trois exemples contrastés: au MSSB, un programme discret, largement intégré à une journée scolaire allongée, bénéficiant d'un bon soutien pédagogique et au sein duquel la participation communautaire est plutôt limitée; au North York Board of Education, l'organisation de «centres linguistiques» du samedi matin où l'on regroupe diverses clientèles afin d'être en mesure de leur donner de meilleurs services et où le contrôle communautaire est marqué; et finalement au Toronto Board of Education, une politique publique et controversée d'intégration maximale des cours de langues d'origine au programme scolaire régulier, où l'influence des groupes minoritaires est importante. De plus, le refus réitéré du Scarborough Board of Education de s'impliquer dans la mise en oeuvre du programme a créé une situation d'inégalité d'accès à des cours de langues d'origine pour les élèves minoritaires de plus en plus nombreux qui fréquentent ce conseil scolaire.

2.7.1 L'intégration discrète au Metro Separate School Board

Au MSSB où l'on comptait, en 1986, 47,6 % d'élèves dont l'anglais n'était pas la langue d'usage[72], la présence des groupes minoritaires de deuxième génération, surtout les Italiens et les Portugais, est très marquée. De plus, la clientèle allophone tend à se concentrer dans certaines écoles (dans la seule région de Toronto, 19 écoles sur 42 avaient en 1986 un pourcentage de plus de 80 % d'allophones) où domine nettement un groupe (généralement les élèves d'origine portugaise ou italienne).

Dès septembre 1977, ce conseil scolaire où, comme nous l'avons vu, existait déjà diverses expériences dans le domaine, faisait connaître sa décision de s'impliquer dans la mise en oeuvre du HLP, en instaurant une politique de coexistence parallèle de programmes intégrés à l'horaire d'une journée scolaire allongée et de programmes offerts après l'école ou le samedi matin[73].

Le programme d'enseignement des langues d'origine y a connu dès son instauration une grande popularité qui n'a cessé de se confirmer par la suite. Ainsi, en décembre 1977, on y comptait déjà 30 443 élèves dont 22 718 fréquentaient des cours intégrés à l'horaire régulier[74], alors qu'on y retrouve en 1988-1989, 28 401 élèves dont 23 574 dans des cours intégrés et 5 287 dans les cours donnés le samedi ou après les heures d'école[75]. Les programmes intégrés ne concernent cependant que cinq langues: l'italien (15 194 élèves), le portugais (7 430 élèves), l'espagnol, le polonais et l'ukrainien[76]. Cette dernière langue est offerte dans trois écoles spécifiques qui suivent un rite religieux différent ainsi qu'un programme supplémentaire de culture ukrainienne. Quant aux programmes non intégrés, un total de 15 langues y sont enseignées et on y retrouve principalement les élèves chinois (1 642), italiens (1 176) et polonais (731)[77]. (La présence chinoise est toutefois liée au refus du Scarborough Board of Education d'organiser des cours de langues d'origine car plus de 70 % des élèves inscrits dans les classes de chinois du MSSB ne fréquentent pas cette commission scolaire durant la semaine.)[78] Dans l'ensemble, l'inscription de non-locuteurs serait un phénomène marginal qui ne toucherait pas plus de 10 % de la clientèle, généralement dans le cadre de cours intégrés à l'horaire régulier[79].

L'adoption de l'un ou l'autre modèle semble reposer essentiellement sur des facteurs liés à l'importance de la clientèle scolaire et à la possibilité d'assurer un programme de bonne qualité sans causer de perturbations majeures dans le programme scolaire régulier. La commission scolaire ne favorise donc pas un modèle particulier mais se contente d'informer les parents des implications positives et négatives de chaque modèle. Un processus de consultation a été défini et, si plus de 50 % des parents se déclarent favorables à un programme intégré, celui-ci est organisé. De plus, bien que le MSSB n'ait pas clairement statué sur ces aspects, il semble qu'il existe une politique officieuse qui limite à deux le nombre de programmes intégrés dans chaque école, pour diminuer la complexité de la tâche administrative du directeur.

De plus, malgré des ressources plus limitées que dans les commissions scolaires publiques, le MSSB a consenti un effort appréciable

dans le domaine de la production de programmes et de matériel scolaires, surtout à partir de 1983-1984. Jusqu'à cette date, l'accent avait été mis presque exclusivement sur les programmes intégrés d'italien et de portugais; depuis, on a produit du matériel dans huit autres langues[80] ainsi qu'un manuel général «Instructors Handbook» où on insiste sur une pédagogie axée sur la communication et la participation des élèves[81]. Le contrôle pédagogique de la commission scolaire n'a pu s'établir que progressivement et est encore limité par l'absence de programmes et de matériel standardisés dans certaines langues ainsi que par celle de personnel multilingue. De plus, le perfectionnement des enseignants constitue un des aspects les plus problématiques du programme et, jusqu'à maintenant, on semble tolérer une variété d'approches pédagogiques, même si la présence d'un très grand nombre d'enseignants à temps plein dont plus de la moitié a des qualifications ontariennes, constitue un facteur facilitant une certaine uniformisation[82].

> *"Up to now, if a language group did not have a curriculum, we could be teaching different curriculum in classes of the same language. As we developed programs and in-service teachers, we made them a mandate that they have to stock to what we tell them to teach. But if they already have a program, they can submit it to us. If we find it has a good educational value, we don't throw it away. We try to integrate the former curriculum, we don't eliminate it".*
> (Informateur de la commission scolaire).

* * *

> *"No supervisor at MSSB is fluent in Ukrainian, so it is a kind of theoretical supervision. If she sees flash cards and slides, she may think the lesson is beautiful but the teachers may not even be speaking Ukrainian. So they really must trust us".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"We have tried a lot but especially for the Far-East Asians and Eastern Europeans, the teachers are very traditional and it takes a while to bring them up to date. A lot of them are not acquainted to the ways that children adopt in North American*

schools (asking questions, grouping, etc.) and it is not easy for them. Until now, we have allowed some form of traditional teaching: if the children learn, if it works, then it is OK". (Informateur de la commission scolaire).

En ce qui concerne la participation des communautés aux orientations du Programme, la commission scolaire a pris soin de la limiter à celle des parents concernés et de lui garder un caractère purement consultatif:

"Most catholic boards tend to be less political, or less public. We keep a low-profile because it is easier to do things when you don't have too much people involved. It does not mean that the community is not involved, but the community that is concerned: the immediate family of the children. We try not to get involved with a large number of people (trustees, associations) because it tends to get very political". (Informateur de la commission scolaire).

En effet, l'organisation de comités consultatifs (Advisory Groups) au niveau de l'école reste facultative et, si l'on prévoit l'existence de comités consultatifs (Advisory Committees) au niveau de la commission scolaire, ceux-ci demeurent divisés sur une base linguistique, les représentants des communautés y sont minoritaires et les limites de leur pouvoir sont clairement établies.

"The function of the committees will be to advise and not to become involved in the actual administration of the program". (MSSB, 1983b, p. 3).

Dans l'ensemble, le conseil scolaire a toujours maintenu une attitude favorable à l'égard du Programme considéré comme un service répondant à des besoins du milieu et justifié essentiellement par l'importance de l'apprentissage des langues et la nécessité de respecter la diversité culturelle de la clientèle:

"Our major concern is to serve. If there is a need, we have to respond to the need with a service. [...] The enrichment rationale is the most important because educationally we

know that language learning is not an activity apart from other learning activities. Then, the policy that the Board has is not only tolerance but acceptance of cultural diversity, so HLP is also one of the practical way of implementing multicultural education".
(Informateur de la commission scolaire).

Jusqu'en 1986, peu de débats ont été soulevés autour de l'enseignement des langues d'origine, tant du côté des parents et des intervenants majoritaires que de celui des groupes minoritaires[83]. Même l'adoption de la politique d'intégration n'a suscité à l'origine aucune résistance chez les enseignants, puisque beaucoup de ces programmes existaient déjà et que le poids politique des communautés d'origine immigrante était tel qu'il eût semblé dangereux de s'y opposer:

"What has weakened the resistance is that in some of the schools, 90-95 % of the parents were of a particular background, so the pressure on administrators and teachers was so great that it was overwhelming".
(Informateur d'une association ethnique).

Cependant, à mesure que se développait un conflit autour de cette formule au TBE, il semble que les enseignants du MSSB qui travaillaient dans des écoles à journée scolaire allongée aient exprimé une résistance discrète mais réelle concernant l'aspect discriminatoire de leur statut particulier[84]. En réponse à cette nouvelle dynamique, qui suscitait des questionnements chez certains commissaires, le MSSB a accepté d'engager des surveillants pour libérer les enseignants de leur tâche de surveillance des étudiants non inscrits au programme[85], et a préparé un rapport où il défend la formule d'intégration comme étant la plus susceptible d'assurer des programmes de qualité et de répondre aux besoins du milieu[86].

Dans l'ensemble, malgré l'émergence récente de certains aspects plus problématiques, on peut considérer que le HLP au MSSB a été mis en oeuvre avec un minimum de confrontations intercommunautaires et une utilisation maximale du compromis ministériel. Étant donné l'absence de tensions importantes, il ne semble donc pas que l'on doive assister dans un

avenir prochain à une remise en question majeure des orientations qu'a pris l'enseignement des langues d'origine dans ce conseil scolaire.

2.7.2 Les «Language Centers» du North York Board of Education

Au North York Board of Education, on comptait en 1985, 28 % d'élèves nés à l'étranger et 30 % d'élèves n'ayant pas l'anglais comme langue d'usage[87], ce qui constitue des proportions nettement inférieures à celles que l'on rencontre dans la ville de North York, elle-même[88]. En effet, la diversité linguistique et culturelle dans ce conseil scolaire public est atténuée par deux facteurs, qui ne sont pas sans lien avec la dynamique d'adaptation du système à sa clientèle; soit, d'une part, la fréquentation du MSSB par la majorité des enfants de la communauté italienne[89] (13 % de la population totale de North York) et, d'autre part, l'inscription de plus de 7 000 élèves à des écoles privées à temps plein de la communauté juive (10,2 % de la population totale de North York)[90]. Dans l'ensemble, la population scolaire allophone ou de culture différente y est plutôt hétérogène, distribuée assez également dans l'ensemble des écoles, et les groupes d'origine asiatique, caribéenne, grecque et juive y dominent[91].

La commission scolaire semble avoir réagi prudemment, et même avec méfiance, à l'annonce de la politique ontarienne d'enseignement des langues d'origine. Bien qu'on ait établi un projet-pilote dès octobre 1977, on continuait à demander des frais de 25 $ de crainte que le HLP ne soit une mesure politique transitoire et le NYBE n'a accepté officiellement de s'impliquer dans la mise en oeuvre du programme qu'en juillet 1978[92]. Dans l'énoncé de politique qui définissait les orientations privilégiées au niveau de la commission scolaire, on insistait sur les conséquences positives du programme pour l'adaptation scolaire, psychologique et sociale de l'enfant minoritaire, la participation des communautés au système et l'enrichissement culturel général. Un modèle non intégré fut mis en place et, en 1978-1979, on retrouvait dans 36 écoles 1 500 élèves qui apprenaient 12 langues[93].

Jusqu'en 1981, la validité du Programme était encore mise en doute par plusieurs commissaires: un conflit devait éclater, principalement avec des représentants de la communauté italienne, lorsque le NYBE envisagea de réduire le budget accordé au Programme et même éventuellement de s'en retirer. La mobilisation des parents fit reculer la commission scolaire, qui commençait peut-être aussi à évaluer l'impact négatif de son attitude en terme de clientèle scolaire:

> *"North York was a very insensitive Board in the past. When they moved, it was too late. They just don't have the number anymore. They lost thousands of children to the Separate schools".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Alberto Di Giovanni contacted ethnic newspapers and started writing things like «North York is racist». On the week-end, hundreds of people from ethnic community phoned the chairman and trustees of the Board. Next week, in a special meeting, the chairman made a public apology to the ethnic communities and the recommendation was accepted unanimously. Now it is tremendously well accepted".*
> (Informateur de la commission scolaire).

Suite à ce conflit, le Conseil scolaire a élaboré une politique de mise en oeuvre nettement plus affirmative afin de changer son image auprès des communautés culturelles et de maintenir sa popularité auprès de la clientèle d'origine ethnique.

Le HLP a donc connu un développement accru et, en 1987-1988, le programme rejoint 8 040 élèves qui apprennent 36 langues dans 55 écoles. Parmi les diverses langues, l'hébreu (109 classes), le chinois (26 classes de mandarins / 38 de cantonais) et le grec (47 classes) dominent nettement[94].

La majorité de ces cours sont offerts dans le cadre d'une formule originale à North York, soit celle de centres linguistiques (Language Centers) où l'on regroupe le plus grand nombre possible d'élèves d'une ou

plusieurs langues les samedi matins (ou après l'école dans le cas des programmes hébreux). Dans ces écoles, qui sont au nombre de 10, la concentration des élèves permet d'assurer des classes homogènes, une atmosphère scolaire et non ghettoïsante, une supervision adéquate et un enseignement culturel supplémentaire l'après-midi lorsque les communautés le désirent. La commission scolaire collabore également avec certaines écoles religieuses (surtout juives mais aussi musulmanes) dont elle accepte de subventionner la part de leur enseignement purement linguistique. Des associations ethniques (dont certaines, comme les associations grecques ou chinoises, ajoutent un complément culturel financé par les parents aux deux heures et demie d'enseignement des langues d'origine payées par la commission scolaire) organisent elles-mêmes des cours pour les groupes qui ne sont pas suffisamment structurés ou trop dispersés[95]. Étant donné les modèles mis en oeuvre au North York Board, la participation d'élèves majoritaires ou d'autres groupes ethniques aux cours de langues d'origine est demeurée très marginale. (D'après nos informateurs, pas plus de 5 % de la clientèle[96]).

Le Conseil scolaire s'est efforcé d'investir des ressources importantes afin d'assurer la qualité pédagogique de l'ensemble du programme mais a surtout concentré ses efforts sur le succès des centres linguistiques, que l'on tente d'intégrer le plus possible au milieu scolaire régulier[97]. En plus du responsable du programme au niveau de la commission scolaire (Supervising Principal), une personne s'occupe spécifiquement du développement de matériel pédagogique (Program Developer) en collaboration avec 10 conseillers pédagogiques dans les 10 langues les plus importantes, également impliqués dans l'encadrement et le perfectionnement des enseignants[98]. Cependant, à l'exception du mandarin et du cantonais, le développement de matériel didactique au niveau du Conseil laisserait encore à désirer ainsi que le perfectionnement des enseignants.

> *"Heritage languages have gone from 9 classes to 360: it is an incredible growth. With just one or two people to supervise you can't review all these curriculum, you can't deal with teachers training. Many Greek teachers still operate on the old tradtional structures. That is a great problem because there*

is a conflict between what the HLP teachers do and what happens in the regular classroom. The adaptation is slow, slow and painful".
(Informateur de la commission scolaire).

Cette difficulté par la commission scolaire d'exercer un contrôle strict sur l'organisation et le contenu des cours, conjuguée avec la variété et la souplesse des modèles d'enseignement de langues d'origine qui sont accessibles aux communautés, semblent leur avoir assuré une influence très forte dans la définition des orientations du HLP à North York.

"We make it clear that there must be appropriate Canadian content and that they must abide by the Ministry regulations and avoid religious and political content as well as sex and racial bias. But it is just too big and too loose yet to fully control. You are not sure all the time what they are doing".
(Informateur de la commission scolaire).

. . .

"Our synagogues just requested to enter in the program and that's about it. They have to live up to certain requirements but the main is that they teach language and not religion. But it would be silly to interfere with good programs, even if they are in fact not purely language, because it is impossible to make a rigid distinction between language and religion. The issue of Canadian content was never made clear. I haven't seen much control. That's supposed to be my role but it is such a nonsense to make it all Canadian: it originated from Israel and you can't change it. The Board respects us very much".
(Informateur d'une association ethnique.)

De plus, des comités de parents (Parents Language Committees) ont été établis dans chaque centre linguistique afin de conseiller la commission scolaire sur les programmes et la sélection des enseignants[99].

"Whenever we have an instructor, we always have somebody from the community and we discuss with them. They sit in the interview to assist in the language and also provide any input

that they find important [...] All curricula development is also done with the community. It is a consultative process: they must be involved".
(Informateur de la commission scolaire).

Depuis le conflit de 1981, le HLP n'a plus donné lieu à des débats importants, ni du côté des groupes minoritaires ni chez les intervenants scolaires ou chez les parents de la majorité.

En effet, la formule de centres linguistiques, qui assure un fort contrôle communautaire, sans générer de remise en question du rôle de l'École publique, semble avoir permis à la commission scolaire d'éviter, d'une part, de subir des pressions des minorités en faveur d'une intégration des langues d'origine au programme scolaire régulier et, d'autre part, de provoquer des résistances chez les intervenants majoritaires.

"There has been no pressure from the communities for integrated programs. When they saw what was happening at the consolidated centers, they felt it was OK. Certainly, the formula does not allow for a lot of intercultural relations, but not much conflicts either. It is «ethnic thing»".
(Informateur de la commission scolaire).

Dans l'ensemble, il ne semble pas que l'on doive assister à court terme à des changements majeurs dans la mise en oeuvre du HLP à North York. La commission scolaire envisagerait cependant favorablement l'établissement de programmes bilingues ou d'écoles «ethniques» intégrés au système scolaire, en autant que le Ministère accepterait de libéraliser sa politique de financement à cet égard. Ces tendances pourraient se concrétiser à moyen terme, puisque les communautés grecque et juive se sont montrées particulièrement intéressées par de telles formules et qu'un comité spécial de la commission scolaire est chargé d'étudier la question en collaboration avec les groupes concernés[100].

2.7.3 Le conflit du Heritage Language Program au Toronto Board of Education

À l'opposé de ces deux expériences relativement non conflictuelles, la mise en oeuvre du HLP au Toronto Board of Education a connu une histoire pour le moins mouvementée.

Dans ce conseil scolaire public, l'importance de la diversité linguistique et culturelle de la population scolaire est marquée par exemple, en 1983-1984, seulement 49,3 % des élèves du secondaire y avaient l'anglais comme langue maternelle alors que 37,7 % étaient nés à l'extérieur du Canada[101]. Les principaux groupes linguistiques étaient constitués de lusophones (9,5 %), de sinophones (8,6 %) et d'italophones (5,2 %)[102]. De plus, tel que signalé plus haut, la commission scolaire a été un des chefs de file de l'adaptation du système scolaire ontarien à la nouvelle réalité multiculturelle.

Bien que la commission scolaire ait réagi favorablement et rapidement à l'annonce de la mise en oeuvre des HLP par le Ministère[103], jusqu'en 1982, l'enseignement des langues d'origine au TBE s'est inscrite dans l'esprit général de la politique ministérielle et le modèle privilégié a été celui des cours d'une demi-heure après les heures de classe ou de 2 1/2 heures le samedi ou le dimanche matin. Le programme y a connu une réelle popularité puisque, dès la première année, on comptait 6 250 enfants étudiant 14 langues[104] et que la progression de la clientèle et des langues enseignées s'est poursuivie par la suite[105].

Cependant, dès l'origine, le TBE s'est démarqué de l'ensemble des autres commissions scolaires par l'importance qu'il a accordée à la participation des groupes minoritaires, non seulement au niveau de l'école mais dans diverses instances consultatives ou même décisionnelles de la commission scolaire elle-même.

> *"Traditionnally, there is not a better board in Ontario for participation and consultation. They developed models that were the most progressive in Canada"*
> (Informateur d'une association ethnique).

Au niveau des écoles, on a instauré, pour chaque langue enseignée, un comité de liaison constitué de la personne ou de l'organisme qui a proposé le programme, d'une majorité de parents d'élèves inscrits ainsi que du personnel scolaire. Ce comité a pour tâche de conseiller la direction de l'école sur la mise en oeuvre du programme et de collaborer à la création du matériel pédagogique[106]. Au niveau de la commission scolaire, on a établi un comité consultatif sur les langues d'origine, le «Heritage Languages Advisory Committee», composé d'un représentant élu par les parents de chaque groupe linguistique ou culturel concerné et de représentants de la commission scolaire, des syndicats d'enseignants et des directeurs. Cet autre comité a pour but de conseiller la commission scolaire dans l'orientation de sa politique d'enseignement des langues d'origine. Il a été extrêmement actif et s'est rapidement transformé en un groupe de pression très visible[107]. Il a été secondé dans sa tâche de mobilisation par le «School Community Relations Department» qui avait le mandat plus large de favoriser la participation des parents aux structures scolaires.

> *"Over the years, School Community Relations workers have set up parent-teacher groups, encouraged attendance at board meetings, and organized «study groups» for immigrant parents. More importantly, however, the 24 member department has been heavily involved in a number of hot political issues organizing parents to fight provincial plans to reduce the Toronto board's budgetary powers and helping assess and gather community support for heritage language programs".* (Toronto Star, 14 avril 1986).

Ces pressions en faveur d'une plus grande implication du conseil scolaire dans l'enseignement des langues d'origine devaient amener le TBE à établir en juin 1980 un groupe de travail sur l'enseignement des langues tierces (Work Group on Third Language Instruction) où siégeaient certaines des figures les plus visibles du HLAC comme le leader Alberto Di Giovanni ou le commissaire Tony Silipo[108].

Parmi l'ensemble des problèmes évoqués dans «The Challenge of Languages»[109], le premier document de réflexion rendu public par le

comité, la question de l'intégration de l'enseignement des langues d'origine à l'intérieur du programme scolaire régulier allait rapidement émerger comme le focus de mobilisation des divers groupes minoritaires lors des consultations ultérieures[110]. En effet, dès l'origine, le compromis du Ministère et la formule d'un programme d'éducation permanente n'avaient pas répondu aux aspirations de la majorité des groupes concernés et surtout des plus visibles et des plus actifs au niveau de la commission scolaire. Si la question du statut et de la valorisation des langues d'origine demeurait centrale, la plupart des intervenants évoquaient également des arguments de type pédagogique, concernant la meilleure efficacité des programmes intégrés.

Alors qu'en 1975 le groupe de travail sur les programmes multiculturels avait reculé devant la résistance des intervenants scolaires et du grand public à une intégration de l'enseignement des langues d'origine à l'intérieur des programmes scolaires, sept ans plus tard, le Rapport final sur l'enseignement des langues tierces[111] concluait sur la nécessité pour le TBE d'implanter «a language policy with the objective of providing programs for students at all levels of the Toronto School System to enable them to become multilingual, trilingual or bilingual adults» (p. 4).

Quatorze recommandations furent donc acheminées à la ministre de l'Éducation, Betty Stephenson, concernant, entre autres, la création de programmes-pilotes d'écoles bilingues et trilingues, l'amélioration des programmes cadres et d'un diplôme d'enseignement des langues d'origine au niveau provincial, l'accroissement du financement disponible (nombre d'élèves par classe et de minutes) et, surtout, l'autorisation de considérer le HLP comme un programme scolaire régulier. Malgré un certain accent mis sur l'enrichissement de l'ensemble de la communauté par l'apprentissage des langues, le rapport final du groupe de travail justifiait l'ensemble de ses recommandations essentiellement par la légitimité du maintien des langues et des cultures d'origine chez les groupes minoritaires, conçu comme un droit moral découlant de la politique canadienne de multiculturalisme et par l'importance de favoriser une meilleure adaptation scolaire chez les élèves de ces communautés.

"As for our own society, unity and harmony cannot be built on uniformity. It is a free and democratic society consisting of many ethno-cultural groups and must seek unity in diversity and in the will of different communities to live and work together. This ideal can be approached only by strongly promoting the study of languages in our schools. By recognizing Canada's cultural diversity in our educational programs we shall not encourage fragmentation and ghettoization, for these are the natural consequences of coercive policy of uniformity.

Programs which enhance student's languages through out their school careers are those which actively demonstrate a school's forthright recognition, endorsement, acceptance and support of their identity. This learning places the student in a strong psychological position to take full advantage of all the educational opportunities available in the school. For that reason alone, the provision of programs that enhance a student's own language is simply sound educational policy". (TBE, 1982b, p. 2).

Le Rapport présenté à la Ministre constituait clairement une tentative de rupture dans l'équilibre entre groupes ethniques obtenu par le compromis que représentait la politique du HLP conçue par le ministère de l'Éducation et le gouvernement ontarien. Le 9 juin 1982, la ministre de l'Éducation, Betty Stephenson, ignorant les 13 autres recommandations auxquelles elle n'a jamais répondu, opposait une fin de non-recevoir claire et définitive au projet d'intégration de l'enseignement des langues d'origine dans le programme scolaire régulier.

"It is clear that the key recommendations for which the TBE has requested approval contravene the Education Act [...] it is our feeling that the commitment [to develop programs which are sensitive to the language backgrounds of its pupils] [...] can be realized within the existing provisions [...] The Government, therefore, is not prepared to make changes to the language requirements [...] in the Education Act [112]".

Suite à d'autres pressions provenant de l'OACMC qui décida d'appuyer la démarche du TBE, le ministère de l'Éducation précisait clairement que son refus découlait de sa conception de la société ontarienne où une

différence de statut devait être préservée entre, d'une part, l'enseignement des langues officielles, partie intégrante du cursus scolaire et relevant de la responsabilité ministérielle et, d'autre part, celui des langues d'origine, mesure d'enrichissement reposant essentiellement sur une implication locale[113].

S'étant heurté à un refus net de la part du Ministère, le TBE décida de tenter au moins d'intégrer les cours dans une journée scolaire allongée, comme le faisait déjà le MSSB. Pour ce faire, le Conseil s'engagea clairement dans une politique incitative en désignant certaines écoles pour la consultation, en organisant des réunions pour inciter les parents à s'impliquer dans le HLP et en publiant une brochure qui prenait position en faveur de la formule intégrée.

C'est à partir de ce changement d'orientation dans la politique de mise en oeuvre du Programme que devait éclater ce qui devint rapidement «le conflit du HLP au TBE», qui devait faire les manchettes des principaux quotidiens ontariens durant plus d'un an. Bien que les principaux axes du débat ainsi que la réaction des divers groupes sociaux seront analysés ultérieurement, rappelons ici les grandes lignes des conflits et confrontations dans ce conseil scolaire.

L'opposition la plus visible est venue des syndicats d'enseignants et plus spécifiquement de la Toronto Teachers' Federation, qui s'est opposée à la mise en oeuvre de la nouvelle politique d'intégration principalement, selon les représentants du syndicat, à cause de l'aspect discriminatoire de l'allongement de la journée scolaire qui ne s'appliquait qu'aux seuls enseignants des écoles où le programme était intégré[114]. La commission scolaire aurait, de plus, imposé l'intégration avec maladresse, tout d'abord en ne consultant pas le syndicat des enseignants puis, à mesure que s'établissait une polarisation enseignants-parents majoritaires vs parents minoritaires, en interdisant aux enseignants de l'école de prendre publiquement position au moment de la consultation sur l'intégration. D'un conflit syndical, cette contestation des enseignants s'est rapidement transformée en une remise en question de la valeur pédagogique du HLP et même, dans certains cas, en une opposition idéologique à l'enseignement

des langues d'origine dans le système scolaire public. Ce conflit a amené les enseignants à poser un grief en 1983, puis à entreprendre, en 1984, une grève du zèle en refusant de s'impliquer dans toute activité parascolaire[115]. Un conflit majeur a rapidement émergé entre les représentants des enseignants et ceux des divers groupes de parents minoritaires d'origine immigrante qui siégeaient aux différents comités consultatifs du TBE. Ceux-ci devaient démissionner en bloc et faire reculer la commission scolaire lorsqu'elle tenta de trouver un compromis avec les enseignants en établissant des critères plus exigeants qui risquaient de ralentir la mise en oeuvre des programmes intégrés dans les écoles[116]. De part et d'autre, les accusations dépassèrent rapidement le niveau acceptable entre partenaires sociaux impliqués dans le système d'éducation, et des poursuites judiciaires pour diffamation furent même entreprises par la Toronto Teacher's Federation contre certains représentants des parents, qui avaient qualifié publiquement les enseignants de «racistes»[117].

Pour diminuer quelque peu les tensions, la commission scolaire offrit d'organiser des programmes parallèles d'activités culturelles pour les élèves qui ne participeraient pas au programme afin de libérer les enseignants de toute tâche de surveillance durant la période d'enseignement des langues d'origine[118] et de référer la question à une commission d'arbitrage, deux propositions qui furent acceptées par le syndicat. Finalement, l'arbitre désigné devait en 1986 donner raison à la commission scolaire en statuant que l'intégration du programme Heritage dans une journée scolaire allongée entrait légitimement dans les prérogatives liées à ses droits de gérance et constituait une mesure intégrative qui reflétait les besoins de sa clientèle[119].

Au niveau de certaines écoles, le processus de consultation devait également amener une division du milieu. Alors que le programme avait été intégré sans problèmes majeurs en juin 1982 dans quatre écoles fortement multi-ethniques[120], les résultats de la consultation de 1983 dans huit écoles où l'on retrouvait une clientèle d'origine anglo-saxonne plus importante furent beaucoup plus divisés comme le montrent les pourcentages d'acceptation et de refus du programme (de 63 à 73 % dans

cinq (5) écoles qui l'ont accepté, de 39 à 48,38 % dans les trois (3) écoles où il a été rejeté)[121]. Quelle que soit la position qu'ils aient adoptée dans le débat relatif à l'intégration, la plupart des interlocuteurs tant du TBE que des associations de groupes minoritaires s'entendent pour reconnaître le caractère négatif des conflits survenus dans certaines écoles, comme celle de Wilkinson[122]:

> *"Two of my schools were within 50/50 so you have got such deeply divided communities. It is no more «let's try to convince the others», it is just «let's get our people to vote and win over the others». There were accusation of racism, of favouring the melting pot. When what you are trying to do is make the system work: it was just a nasty thing"*.
> (Commissaire de la commission scolaire).

* * *

> *"The fight at Wilkinson was very nasty. The day staff worked actively against and tried to influence the parents to vote no. Anglo-saxon parents were very involved making phone calls and statements such: «If HLP's integrated, we will get more Greek and Black people moving in». It was very nasty, very racist. There were even accusations of mishandling the ballots"*.
> (Informateur d'une association ethnique, également à l'emploi de la commission scolaire).

Ces contradictions au niveau des écoles devaient s'élargir à l'ensemble de la commission scolaire et la question du HLP se transformer en un conflit largement politique entre les commissaires favorables à l'intégration du programme, généralement perçus comme proches du caucus NPD, et les commissaires opposés, plus souvent d'allégeance conservatrice.

> *"The HLP in TBE was seen as something that the NPD caucus wanted and opposing it was considered as a way of bringing down the NPD trustees"*.
> (Informateur d'une association ethnique).

L'élection scolaire de novembre 1985 s'est donc faite largement autour de la question et donnait lieu à un renversement politique puisqu'une majorité de commissaires proches du Parti conservateur furent alors élus[123].

Cependant, après un moratoire de deux ans sur la mise en oeuvre de programmes intégrés et la réorganisation de certaines structures de participation comme le «School Community Relations Department», qui a provoqué de nombreuses critiques[124], la nouvelle équipe a recommencé à autoriser l'ouverture de nouveaux programmes intégrés dans une journée scolaire allongée et a maintenu sensiblement les mêmes orientations que ses prédécesseurs.

On semble cependant insister davantage sur l'aspect pédagogique du programme, sans doute pour amener le débat sur un terrain moins politique. Ainsi, dans une récente brochure intitulée: «L'étude des langues, un passeport pour le monde», le TBE présente les arguments (surtout économiques) qui justifient l'importance de l'apprentissage d'une troisième langue pour tous les étudiants, sans faire aucune référence explicite aux langues d'origine. De plus, une réorganisation administrative a amené le regroupement des programmes HLP au primaire et de l'enseignement des langues tierces au secondaire sous la juridiction du «Modern Language Department»[125].

Le HLP n'a donc pas connu de recul important depuis 1985 au TBE, malgré les craintes exprimées à cet égard par certains leaders minoritaires. En fait, la clientèle a même connu une augmentation marquée depuis 1982 et, en 1987-1988, on comptait 10 142 élèves inscrits dans 575 classes de 33 langues d'origine. Les trois modèles (intégrés, après l'école et le samedi) se divisaient à peu près également la clientèle. Le chinois, le grec et le portugais sont les langues les plus enseignées (respectivement 187, 113 et 82 classes), suivies par l'espagnol et le japonais qui demeurent cependant nettement moins importantes (18 et 17 classes)[126]. Dans l'ensemble, l'horaire intégré semble particulièrement populaire dans les écoles à population portugaise ou chinoise, ce qui, en plus de refléter la réalité des concentrations, témoigne également de la préférence de la communauté grecque pour un enseignement hors horaire.

qui leur permet d'ajouter au HLP des activités culturelles ou religieuses financées directement par la communauté[127]. La commission scolaire n'a pas établi de limites au sujet du nombre de langues qui peuvent être enseignées dans une même école: plusieurs ont deux ou trois programmes et l'école Ryerson en offre même six. D'une façon générale, on constate que ce sont les programmes intégrés qui comptent le plus d'élèves non locuteurs de la langue d'origine (jusqu'à 30 % dans le cas de certains programmes chinois ou espagnols).

Le TBE s'est doté d'un personnel d'encadrement important constitué d'un responsable des langues d'origine, «Heritage Language Coordinator», qui est aidé de plusieurs assistants et de conseillers pédagogiques, «Lead Instructors», pour les neuf langues les plus importantes[128]. Si, dans un premier temps, le TBE se contentait souvent d'examiner les programmes qui lui étaient soumis par des associations ethniques ou des groupes d'immigrants déjà actifs dans l'enseignement des langues d'origine et de les approuver après des modifications mineures, de plus en plus de programmes sont produits directement à la commission scolaire par des équipes où la participation des communautés est cependant importante. Celles-ci doivent s'inspirer des lignes directrices préconisées par le Ministère dans l'enseignement des langues et refléter un contenu canadien et les valeurs prônées par le ministère de l'Éducation:

> *"The writer must be fully aware of the basic philosophy of the Ministry and of the Board regarding, for example, racism and sexism. When it is completed, we would then sit down with the team and ask them specific questions about the curriculum. Then, I must be sure that it complies with the philosophy of the Board on not only how we teach language but also how we teach young children".*
> (Informateur de la commission scolaire).

On insiste également sur le caractère non politique des programmes et certaines activités liées à la religion ne sont tolérées que si elles sont intimement liées à la culture[129]. Jusqu'à maintenant, 11 programmes ont été développés par la commission scolaire (albanais, culture noire, chinois, grec, espagnol, polonais, portugais, punjabi, hindi, vietnamien et

persan) alors que quatre autres ont été repris d'organismes communautaires (italien, arménien, estonien et japonais)[130]. Pour les autres langues, on ne possède que les lignes générales du programme et la liberté de l'enseignant y semble donc plus grande. Le contrôle exercé par la commission scolaire sur la mise en oeuvre du programme et le respect des exigences minimales est difficile à cerner et semble varier selon l'importance des langues qui permet ou non l'engagement d'un «Lead Instructor», qui puisse réellement évaluer la qualité de l'enseignement[131].

Dans la sélection des enseignants, on s'efforce de tenir compte à la fois des exigences des communautés sur la qualité de la langue parlée et des priorités de la commission scolaire concernant une formation pédagogique adéquate. Cette délicate négociation s'effectue à travers un mécanisme qui assure à la fois la participation des représentants des groupes minoritaires (la personne qui siège au HLAC et le lead instructor) et la responsabilité finale du personnel de la commission scolaire quant à la prise de décision.

> *"The three of us interview. I, in English, the other persons in that language. If the person is Ontario certified, the community is concerned with the quality of language, but if the person is certified in the home country, I am concerned about methodology: Is this person aware of early childhood development? Would this person introduce a variety of approach to language teaching? Play seems to be a very negative word with many immigrant communities. If I don't like those answers, I won't hire the person. If we are paying teacher salaries, we hire".*
> (Informateur de la commission scolaire).

De plus, des ateliers pédagogiques sont organisés plusieurs fois par année afin d'assurer un perfectionnement continu des enseignants. Cependant, selon plusieurs interlocuteurs (directeurs, commissaires, représentants d'associations ethniques), la formation des enseignants demeurerait l'aspect pédagogique le plus problématique du Programme, d'autant plus que ceux-ci sont majoritairement employés à temps partiel et non légalement qualifiés en Ontario[132].

"Most teachers are quite good teachers but I think we need more professional development, especially for the after school programs [...] Some of those teachers have discipline problems and don't know the techniques".
(Informateur de la commission scolaire).

"In order to have an effective program, you would need very well-trained teachers, trained here, with good bridges with other school programs: this is just beginning to happen".
(Informateur d'une association ethnique).

Après une période de conflits et de débats extrêmement marqués, l'enseignement des langues d'origine du Conseil scolaire de Toronto semble donc entrer dans une phase de consolidation et de (relative) harmonie. Comme programme à caractère pédagogique, il suscite désormais moins de résistance chez les enseignants et chez les divers intervenants du groupe majoritaire, alors même qu'il tend à s'institutionnaliser de plus en plus, ce qui entraîne une implication politique moins visible des communautés minoritaires dans le dossier. À moyen terme, cette tendance devrait se maintenir comme en témoigne d'ailleurs le fait que la réélection d'une majorité de commissaires néo-démocrates en novembre 1989 n'a pas eu comme conséquence, comme l'avaient prévu certains observateurs, de relancer le débat autour du HLP au sein de la commission scolaire.

2.7.4 Le refus du Scarborough Board of Education

Finalement, le cas du Scarborough Board of Education représente l'exemple le plus patent de la résistance qu'a occasionné même la formule limitée du compromis ministériel dans certains milieux.

Dans ce conseil scolaire, bien que l'on n'y tienne pas de statistiques sur l'origine ethnique ou la langue maternelle des élèves[133], l'ensemble des observateurs constatent une augmentation importante de la population scolaire d'origine immigrante ou appartenant à des minorités visibles. En effet, dans ce château fort -White Anglo Saxon Protestant- (78,3 % de locuteurs de langue anglaise en 1981)[134], la diversité ethnique et

linguistique ne cesse de s'accroître (36,8 % d'habitants nés à l'étranger en 1981)[135], et la concentration de certaines minorités visibles (surtout les Asiatiques) dans les zones précises où ils peuvent représenter jusqu'à 80 % de la population a suscité l'émergence de quartiers ethniques comme, par exemple, le nouveau «Chinatown» d'Azincourt[136].

Or, depuis mars 1978, le SBE a discuté à 16 occasions la proposition de s'impliquer dans le HLP et l'a rejetée à chaque fois[137]. Sa politique relative aux langues d'origine, reconfirmée en septembre 1987, consiste à fournir gratuitement les locaux à des associations ethniques qui désirent organiser des classes à temps partiel et à leur fournir un soutien pédagogique minimal:

> *"The SBE continues its present policy of not actively participating in the Heritage Language Program [...] and responds to request for assistance from ethnic groups by assisting in the provision of facilities and in the development of programs and supporting cultural groups in their request for assistance from other social and governmental sources".* (p. 11)[138].

En 1987-1988, on retrouvait dans ce programme, nommé le «Ethnic Language Classes», 316 cours donnés après les heures de classe ou en fin de semaine, par 30 groupes communautaires représentant 13 langues[139]. Ces groupes, où dominent nettement les associations grecques, ne recevaient aucune subvention provinciale et leur financement reposait essentiellement sur le programme d'enrichissement culturel du gouvernement fédéral. La position officielle du conseil scolaire semble donc le refus de toute responsabilité du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine que l'on considère comme relevant des communautés elles-mêmes (certains commissaires ont même insisté auprès du gouvernement ontarien pour que les subventions à l'enseignement des langues d'origine ne dépendent plus du ministère de l'Éducation mais de celui de la Citoyenneté et de la Culture).

De plus, l'énoncé politique du conseil scolaire établit clairement que la priorité du système réside dans les mesures à caractère intégratif ou

interculturel, et non dans l'encouragement du maintien des langues d'origine.

> *"The Scarborough Board of Education reaffirms as one of its priorities, the development of a high level of skill, in the reading, writing and speaking of English for all pupils regardless of their origin and background [...] and reaffirms its support for the concept of multiculturalism [...]".*
> (p. 11)[140].

Comme le précise un informateur du conseil scolaire:

> *"The trustees believe that their job is to prepare the pupils the best they can and in the business language of the day. The argument was: if we are to spend money on HLP, better to spend it on ESL. A number is also opposed on principle: the public dollar should not be spent on perpetuating a language that is not one of the two officials of the country. If parents want something else they have to organize it themselves".*

À l'opposé, bien que certaines associations grecques et allemandes semblent satisfaites de la formule actuelle qui leur permet un meilleur contrôle, les partisans du HLP sont généralement considérés comme représentant la très grande majorité des communautés minoritaires à Scarborough.

> *"When you get 3-4 hundreds of people at the Board meeting, it is a significative group. Whether or not it represents the feeling of the rest of the community, I don't know, but it is fair to say that no other position has been voiced by any of the leadership".*
> (Informateur de la commission scolaire).

Deux réunions du Conseil scolaire où la question a été abordée (janvier 1983 et septembre 1987) ont été particulièrement conflictuelles, car on a alors assisté à une importante mobilisation de ces groupes qui tentaient de faire pression sur les commissaires afin de les inciter à un engagement accru en faveur des langues d'origine.

"In 1983, we went at Scarborough Board with 40 delegations of ethnic parents. There were a variety of groups: Japanese, Chinese, Black, Italian but I would say the largest trust was the Greek. Alex Oeconomides was the chairman of the sub-committee on Education of the Human Services of Scarborough and he had good contact with the Greek community so he rallied the troops".
(Informateur d'une association ethnique).

Suite au rapport préliminaire d'avril 1987 du Comité consultatif sur les relations interethniques et interraciales et sur le multiculturalisme, créé en 1985 par le Conseil scolaire, qui recommandait la mise en oeuvre du HLP à Scarborough[141], les communautés se sont mobilisées à nouveau, et de manière encore plus concertée, en septembre 1987, surtout à l'initiative de la communauté asiatique unie sous le leadership de Luke Tao, président du Comité sur les relations interraciales et le multiculturalisme de la ville de Scarborough.

"Angry leaders of Metro's ethnic communities last night demanded that the Scarbrough Board of Education «set aside its mistakes of the past» and introduce heritage language classes for thousands of immigrant children [...] An overflow crowd of close to 500 people packed the council chambers at the Scarborough Civic Centre where occasional outbursts of «Go home» and the yelling down of speakers dotted the lengthy meeting. Several uniformed police officers were on hand outside the meeting for what a board spokesman said was simply a precautionary measure".
(Toronto Star, 18 septembre 1987).

"The Board heard from 51 delegations during a nine-hour meeting that lasted until 4 a.m. yesterday, then voted 8-6 against the request [...] Mr. Tao said the Board's decision makes a mockery of democracy. «The Board is cheating the multicultural community after three years of work. It is insensitive to changes in the community», he said".
(The Globe and Mail, 18 septembre 1987).

Cette dernière défaite, loin de décourager les divers leaders minoritaires, les a plutôt convaincus de la nécessité de reporter l'essentiel de leurs efforts au niveau provincial, afin d'inciter le

ministère de l'Éducation à donner un caractère mandatoire à la mise en oeuvre du HLP au niveau local.

2.8 L'évolution récente de la politique ministérielle d'enseignement des langues d'origine

Ce virage avait d'ailleurs déjà été amorcé depuis 1986 avec la création de la Coalition of Ontario Communities, un organisme de pression panontarien regroupant plus de 30 associations communautaires qui entretient des relations suivies avec Queen's Park[142]. En effet, suite à l'élection d'un gouvernement libéral en 1985, la conjoncture apparaissait plus favorable à une implication accrue du ministère de l'Éducation dans le dossier des langues d'origine, que David Petterson avait déclaré appuyer alors qu'il n'était encore que leader de l'opposition. De plus, si le Ministère avait systématiquement réitéré son refus de modifier le compromis initial durant les 10 premières années de la mise en oeuvre du Programme, il est évident que, tant au niveau des élus politiques que des fonctionnaires, on n'avait pu demeurer insensible aux dynamiques locales et aux confrontations engendrées par l'ambiguïté de la politique ministérielle au Toronto Board of Education et au Scarborough Board of Education qui, grâce aux médias, s'étaient imposées comme des enjeux provinciaux, et non seulement locaux.

De manière plus immédiate, c'est toutefois la présentation par le député NPD, Tony Grande, d'un projet de loi prévu visant à amender l'Education Act qui a incité le gouvernement ontarien à sortir de son attentisme.

Ce projet de loi 80[143], qui reprenait pour l'essentiel les diverses recommandations du Rapport final sur l'enseignement des langues tierces du Toronto Board of Education[144], où le NPD avait été très impliqué avant sa défaite de 1985, ainsi que certaines des préoccupations des communautés minoritaires de Scarborough portées par la Coalition of Ontario Communities, aurait, en effet, non seulement rendu obligatoire la mise en oeuvre du HLP par un conseil scolaire sur demande de 20 parents

et autorisé son intégration à l'horaire scolaire régulier, mais également ouvert la voie à l'instauration de programmes bilingues ou même principalement en langues d'origine avec un enseignement de l'anglais à titre de matière.

Pour des motifs politiques évidents, et aussi parce que l'on s'attendait à ce que le projet connaisse des modifications importantes en Commission parlementaire ou soit abandonné suite à l'annonce prévisible d'élections au printemps, les trois partis politiques en approuvèrent unanimement le principe en deuxième lecture, fin décembre 1986, ce qui ne fut pas sans susciter des remous importants au sein des organismes publics et dans les médias[145].

On a donc assisté durant l'hiver 1987 au second grand débat sur l'enseignement des langues d'origine dans la société ontarienne en moins de deux ans (le conflit du Toronto Board of Education n'était entré dans une relative accalmie qu'au début de 1985, lorsque le dossier fut référé à l'arbitrage). Cette réémergence de la question du HLP comme enjeu social en 1987, que nous analyserons de manière plus approfondie au chapitre 4, s'est caractérisée par deux phénomènes, soit son caractère général et non uniquement métropolitain (perceptible dans l'importance des hebdos régionaux au sein du corpus des articles suscités par la question) et l'opposition presque unanime du groupe majoritaire à la mise en oeuvre d'un enseignement en langue d'origine, exprimée dans les réactions officielles des commissions scolaires, les prises de position des éditorialistes des principaux journaux ainsi que les lettres ouvertes du grand public[146]. Devant ce tollé général, et alors même que débutaient les audiences de la Commission parlementaire, le ministère de l'Éducation décida donc de présenter sa propre proposition de compromis qu'il rendit publique en juin 1987, sous la forme d'un document de consultation intitulé «Proposal for Action: Ontario's Heritage Language Program» auquel toutes les personnes et organismes intéressés étaient invités à réagir avant le 30 septembre[147].

Dans ce document, le Gouvernement manifestait son engagement à s'impliquer davantage dans le programme d'enseignement des langues

d'origines en proposant cinq initiatives, soit: l'adoption d'une législation rendant obligatoire l'offre de cours de langues d'origine par les conseils scolaires; la mise en oeuvre de programmes de formation en cours d'emploi pour le personnel du HLP; la production d'un guide pédagogique au niveau provincial; l'encouragement accru à l'élaboration de matériel didactique au niveau local ainsi que le financement et la dissémination de la recherche sur le Programme[148].

Tout en répondant ainsi à deux des préoccupations des groupes minoritaires (soit l'aspect uniquement permissif de la politique initiale et le manque d'implication pédagogique du Ministère), le ministre Sean Conway tentait en même temps, par un compromis habile, d'apaiser les craintes du groupe majoritaire puisque les deux dimensions les plus controversées du projet de loi 80 étaient écartées (soit la possibilité d'intégrer le HLP au programme scolaire régulier et de mettre en oeuvre un enseignement en langue d'origine)[149].

Suite à l'abandon du projet de loi 80 avec la dissolution du Parlement, fin juin 1987, et la non-réélection de Tony Grande lors de l'élection de septembre, le «Proposal for Action» est devenu la seule alternative à la politique originale du HLP, appuyé par le gouvernement libéral réélu. 1 504 réactions provenant de conseils scolaires, d'organismes communautaires et de particuliers furent envoyées au ministère de l'Éducation durant l'été et l'automne 1987, ce seul chiffre témoignant de l'importance accordée à la question dans la société ontarienne (à titre comparatif, les informateurs du ministère de l'Éducation nous ont signalé qu'aucune autre proposition de politique éducative n'avait suscité plus d'une centaine de réponses depuis plusieurs années)[150].

Dans l'ensemble, bien que certaines associations communautaires aient déploré le recul que constituait la position gouvernementale par rapport au projet de loi 80[151], les tendances qui se sont dégagées de la consultation ont confirmé que le compromis ministériel pouvait effectivement générer un certain consensus chez les divers intervenants qui s'étaient opposés les uns aux autres jusqu'alors[152].

C'est pourquoi, le 22 octobre 1988, le nouveau ministre de l'Éducation, Chris Ward, a annoncé officiellement en ces termes son intention d'amender la politique originale d'enseignement des langues d'origine mise en oeuvre en 1977 par le gouvernement conservateur[153].

> *"Today, as Minister of Education, I'm making a major commitment to guarantee access to Heritage Languages Programs, and to provide the resources to make those programs work".*
>
> *"Effective in September of 1989, Ontario School Boards will be required to provide Heritage Languages classes when a request to teach a particular language is made by the parents of 25 or more students of that board. A board may offer languages classes itself, or make arrangements with another board. The classes may be offered after school, in the evenings, on weekends or through and extended day program. Public school students will be permitted to attend Heritage Languages classes offered by another public school board; separate school students will be able to attend classes offered by another separate school board. Other special arrangements may continue to be made between public and separate boards. [...] During the current session of the legislature, I will introduce the legislation required to put these changes in place".*
>
> *"In addition, my ministry will provide incentive funds for a three-year period to help school boards provide, in consultation with other agencies and groups, in-service training programs for Heritage Languages staff. We will provide incentive funds for a five-year period to assist in the development of new student learning materials that meet ministry-established criteria. Funding will be provided for up to 50 percent of the cost of development pre-production and first run of materials. And we will provide incentive funding for a three-year period for research and the compiling and sharing of information and strategies related to successful practices in Heritage Languages Programs. To deliver these initiatives as efficiently and effectively as possible, my ministry will establish an advisory committee to develop criteria for applying the incentive funds, and to develop a resource guide to help boards establish or further develop Heritage Languages Programs. To measure the success of these*

initiatives, my ministry will carefully examine the Heritage Languages Program again within five years".

L'analyse de cet énoncé d'intention révèle plusieurs éléments intéressants lorsqu'on le compare au «Proposal for Action». En effet, même si l'on en a conservé les grandes orientations, la déclaration du 22 octobre 1988 cède légèrement plus de terrain aux groupes minoritaires, qui avaient exprimé de nombreuses réserves face aux limites de la proposition initiale. Trois dimensions nouvelles peuvent, en effet, être considérées comme des concessions supplémentaires faites par le Gouvernement à des demandes exprimées par ces communautés, soit la possibilité de choisir la commission scolaire où l'enfant suivra le cours de langue d'origine indépendamment de son lieu d'inscription au programme scolaire régulier (qui permet le regroupement des communautés peu nombreuses ou désirant garder un meilleur contrôle sur un enseignement centralisé au niveau d'une ou quelques associations principales), la création d'un comité consultatif sur les langues d'origine au Ministère, qui est susceptible de se transformer en un lieu d'expression des préoccupations des groupes minoritaires et de pression sur le Gouvernement ainsi que l'engagement d'évaluer le Programme d'ici cinq ans et de le réorienter, si nécessaire, ce qui permet d'entrevoir la possibilité d'une évolution de la position gouvernementale sur la définition du HLP comme un programme scolaire régulier[154].

Dans l'ensemble, cette nouvelle orientation gouvernementale, mise en oeuvre depuis 1989, a été bien accueillie de part et d'autre et n'a pas suscité d'oppositions importantes au sein des organismes publics ou communautaires (même au Scarborough Board of Education qui s'y est soumis sans trop de résistance), des médias ou du grand public.

De plus, le Ministère a accordé une augmentation substantielle au budget alloué au HLP qui est passé de 12 millions en 1988-1989 à 20 millions en 1989-1990, afin de permettre la réalisation des diverses initiatives proposées[155].

Notes du chapitre 2

1. Ontario Ministry of Citizenship, Immigrants to Canada and Ontario 1925-1982, 1983.

2. F. Hawkins, Canada and Immigration, Public Policy and Public Concern, McGill-Queen's University Press, 1972, p. 201.

3. Ontario Ministry of Citizenship, Landed Immigrants, Canada, Intended Destination, Ontario, Toronto 1971-1987, 1988.

4. Idem, Population by Selected Mother Tongue, Population by Selected Ethnic Origins 1986 et Population by Place of Birth 1986, 1988.

5. Idem, Population by Selected Ethnic Origins 1986, 1988.

6. Idem, Population by Selected Mother Tongue 1986, 1988, Ministry of Citizenship, Population by Selected Mother Tongue 1971 and 1981, 1983.

7. Idem, Country of Las Permanent Residence by Destination in Ontario, January 1st to December 31st 1987, 1988.

8. Idem, Municipality of Metropolitain Toronto, Distribution of Ethnic Origin Groups 1986, 1988.

9. Idem, Landed Immigrants, Canada, Intended Destination, Ontario, Toronto, 1971-1987, 1988.

10. Idem, Municipality of Metropolitain Toronto, Distribution of Ethnic Origin Groups 1986, 1988.

11. Idem, Municipality of Metropolitain Toronto, Distribution of Mother Tongues Groups 1986, 1988.

12. A. Richmond et W. Kalbach, Factors in the Adjustment of Immigrants and their Descendants, Statistiques-Canada, 1981.

13. Ibid.

14. Entre autres, Social Planning Council of Metro Toronto, Metropolitain Social Profile, 1979; R. Breton et al., Cultural Boundaries and the Cohesion of Canada, Ottawa, Institut de recherche politique, 1980.

15. J. Dahlie et T. Fernando, Ethnicity, Power and Politics in Canada, Toronto, Methuen, 1981.

16. H. Palmer, «Reluctant Host: Anglo-Canadian Views of Multiculturalism in the Twentieth Century», dans J. Mallea et J.C. Young (éds), Cultural Diversity and Canadian Education, Ottawa, Carleton University Press.

17. R.J. Van Loon et M. Whittington, The Canadian Political System: Environment, Structure and Process, Toronto, McGraw-Hill, Ryerson, 1976.

18. F.H. Armstrong, «Ethnicity in the Formation of the Family Compact: A Case Study in the Growth of the Canadian Establishment», dans J. Dahlie et T. Fernando, op. cit., 1981.

19. R. Harney, «The Italian Community in Toronto», dans J. Elliot (éd.), Two Nations, Many Cultures, Scarborough, Prentice-Hall Canada, 1983.

20. R. March, «Political Mobility of Ukrainians in Canada», dans J. Elliot (éd.), Two Nations, Many Cultures, Scarborough, Prentice-Hall Canada, 1983.

21. R. Bublick, Development of the Ontario Heritage Languages Program, A Case Study of Administrative, Political and Ethnic Group Interests on the Making of Public Policy, McMaster University, 1979.

22. William Davis, Statement by the Premier of Ontario to a Multicultural Leadership Luncheon, Queen's Park, Gouvernement de l'Ontario, 1977.

23. Ibid.

24. Ontario Ministry of Citizenship and Culture, Ontario and Multiculturalism: A Summary of Recent Development, 1983.

25. La stratégie anti-raciste pour l'Ontario. Secrétariat ontarien de l'action anti-raciste. Ministère des Affaires civiques. Gouvernement de l'Ontario, 3 avril 1991.

26. S. Shamai, «Ethnic Relations in the Canadian Context: The Heritage Language Program Conflict in Toronto», Communication présentée durant le 8e Colloque biennal de la Société canadienne d'Études ethniques, Montréal, 15-19 octobre 1985.

27. Ontario Ministry of Education, Education Statistics, Ontario 1984, 1984.

28. Metro Separate School Board, Statistical Summary, 30 septembre 1983; Toronto Board of Education, The Grade Nine Student Survey, Fall R.R., no 173, 1982.

29. V. Massemann, «Multicultral Programs on Toronto Schools», Interchange, vol. 9, no 1, 1978.

30. Ibid., p. 32.

31. T. Krukowski et al., The Other Ethnic Groups and Education, Studies of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, Ottawa, Imprimerie de la Reine, 1969.

32. V. Masemann, loc. cit., p. 3.

33. Ontario Ministry of Education, Living and Learning, Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, published for the Committee by the Newton Pub. Co., Toronto, 1968.

34. J. Selby, Local Autonomy and Central Control in Ontario Education, A Study of Inter-Organizational Relationships, thèse (Ph.D.), McMaster University, 1973.

35. R. Bublick, op. cit.

36. Ontario Ministry of Education, The Formative Years, 1975.

37. Ontario Ministry of Education, Race, Religion and Culture in Ontario's School Materials, 1980a.

38. C. Michalski, «Teacher Education for a Multicultural Society: Some Global Trends and the Ontario Ministry of Education Position, dans V. D'Oyley, The Impact of Multi-Ethnicity on Canadian Education. Toronto, Urban Alliance on Race Relations, 1977.

39. Ibid.

40. Ibid.

41. Secrétariat d'État du Canada, Education and Cultural and Linguistic Pluralism, Direction du Multiculturalisme, 1985.

42. P. Shapiro (commissioner), The Report of the Commission on Private Schools in Ontario, MEO, octobre 1985.

43. York Board of Education, Report of the Work Group on Multiculturalism, 1977; Metro Separate School Board, Race and Ethnic Relations and Multicultural Policy Guidelines and Procedures, 1984; Scarborough Board of Education, Race Relations, Ethnic Relations and Multicultral Policy, 1988; Toronto Board of Education, The Bias of Culture, 1974.

44. Idem, Final Report of the Work Group on Multicultural Programs, 1976; idem, Final Report of the Sub-Committee on Race Relations, 1979.

45. Ontario Ministry of Education, Memorandum 46, 1976-1977.

46. R. Bublick, op. cit.

47. Ontario Advisory Council on Multiculturalism and Citizenship, Review of Position on the Heritage Languages Program, 1983.

48. Renseignements fournis par:
- M. Burke, responsable du Heritage Languages Program au MEO, 1976-1980, entrevue avec le chercheur, Toronto, 16 avril 1986;
- A. Di Giovanni, directeur du Canadian Center for Italian Culture and Education, entrevue avec le chercheur, Toronto, 16 avril 1986;
- A. Delfino, secrétaire, Italian National Congress, entrevue avec le chercheur, Toronto, 23 avril 1986;
- M. Wawryschym, ancien président, Ukrainian Canadian Committee, entrevue avec le chercheur, Toronto, 29 avril 1986.

49. Renseignements fournis par A. Oeconomides, agent de liaison au TBE, entrevue avec le chercheur, Toronto, 30 avril 1986.

50. Renseignements fournis par:
- D. Chin, directrice, Chinese Lingual and Cultural Center of Canada, entrevue avec le chercheur, Toronto, 6 mai 1986;
- A. Di Giovanni, op. cit.

51. Toronto Board of Education, An Evaluation of the 1975-76 Chinese Canadian Bi-Cultural Program, R.R. no 137, 1976.

52. Idem, Transition from Italian, R.R. no 133, 1975.

53. R. Bublick, op. cit.

54. Toronto Board of Education, Draft Report of the Work Group on Multicultral Programs, 1975.

55. V. Masemann, loc. cit., p. 39.

56. R. Bublick, op. cit.

57. Ibid.

58. Metro Separate School Board, Comprehensive Report on Heritage Languages Program Curriculum and Special Services Department, 1986, p. 1.

59. W. Davis, op. cit.

60. Ibid.

61. M. Burke, op. cit.

62. Ontario Ministry of Education 1976-1977, op. cit.

63. Ontario Ministry of Education, Heritage Language Fact Sheet, 1980.

64. Ibid.

65. Idem, Education Statistics, 1981.

66. Renseignements fournis par Y. Brym, conseillère pédagogique au Jewish Board of Education, entrevue avec le chercheur, Toronto, 18 avril 1986.

67. Ontario Ministry of Citizenship, Population by Selected Mother Tongue 1986, 1988.

68. Renseignements fournis par H. McKeown, responsable du HLP au MEO (depuis 1987), entrevue avec le chercheur, Toronto, 23 novembre 1988.

69. Ontario Ministry of Education, Provincial Review Report, Phase III, 1983.

70. Ontario Advisory Council on Multiculturalism and Citizenship, Review of Position on the Heritage Languages Program, 1983; Idem, Recommendations made by OACMC on Heritage Languages Programs and Ontario Government Responses (1973-1984), 1986.

71. Ibid., p. 8.

72. Metro Separate School Board, Comprehensive Report on Heritage Languages Program Curriculum and Special Services Department, 1986.

73. Ibid.

74. Ibid.

75. Idem, Heritage Language Enrollment, 30 septembre 1988.

76. Ibidem.

77. Ibidem.

78. Renseignements fournis par M. Di Iola, superviseur du HLP au MSSB, entrevue avec le chercheur, Toronto, 15 avril 1986.

79. Ibidem.

80. Metro Separate School Board, Comprehensive Report on Heritage Languages Program Curriculum and Special Services Department, 1986.

81. Idem, Heritage Languages Program, Instructor's Handbook, 1983.

82. M. Di Iola, op. cit.

83. Ibidem.

84. J. Cummins, «The Language and Culture Issue on the Education of Minority Language Children», Interchange, vol. 10, no 4, 1979.

85. M. Di Iola, op. cit., 1986.

86. Metro Separate School Board, op. cit.

87. North York Board of Education, Current English as a Second Language/Dialect Programs and Services, 18 novembre 1986.

88. Ontario Ministry of Citizenship, Municipality of Metropolitain Toronto: Distribution of Mother Tongues Groups, 1986, 1988; Idem, Landed Immigrants, Canada, Intended Destination Ontario, Toronto 1971-1987, 1988.

89. Renseignements fournis par G. Claus, superviseur du HLP au NYBE, entrevue avec le chercheur, Toronto, 18 avril 1986.

90. Jewish Board of Education, Jewish School Enrollment, Toronto, 12 novembre 1985.

91. North York Board of Education, Current English as a Second Language/Dialect Programs and Services, 18 novembre 1986.

92. Idem, Progress Report on the Heritage Language Program, 27 octobre 1978.

93. Ibid.

94. North York Board of Education, Annual Review of Heritage Languages Program, 1988.

95. Ibid.

96. G. Claus, op. cit.

97. Ibid.

98. Ibid.

99. North York Board of Education, Heritage Languages. Learning Opportunities for your Child in North York, (sans date)

100. G. Claus, op. cit.

101. Toronto Board of Education, The Grade Nine Student Survey, Fall R.R. no 173, 1983.

102. Ibid.

103. Idem, Heritage Languages Progress Report, juin 1978.

104. Ibid.

105. Idem, Heritage Programs, Fact Sheet, janvier 1982.

106. Idem, Heritage Languages Policy for Principals with Implementation Notes, septembre 1978.

107. Idem, Minutes to the Toronto Board of Education, 1976-1982.

108. Ibid.

109. Idem, The Challange of Languages, 1980.

110. Idem, Towards of Comprehensive Language Policy, 1982.

111. Idem, Final Report of the Work Group in Third Language Instruction, Summary of Recommendations as Amended by the Board of May 6, 1982, 1982.

112. Ibid., Annexe A.

113. Ontario Advisory Council on Multiculturalism and Citizenship, Recommendations made by OACMC on Heritage Languages Programs and Ontario Government Responses (1973-1984), 1986, p. 20.

114. Toronto Teachers Federation, «Special Heritage Languages Issue», Role Call, vol. 6, no 1 (octobre), 1983.

115. «Students Back Teacher's Boycott of Sports, Dances», The Toronto Star, Toronto, 2 février 1984.

116. «Battle Over Heritage Languages Ripping Apart School Communities», The Toronto Star, Toronto, 22 février 1984.

117. Toronto Teachers Federation, «TTF Launches Suit Against Star», Role Call, vol. 6, no 3 (mars), 1984.

118. Renseignements fournis par J. Silver, assistant-superviseur du HLP au TBE, entrevue avec le chercheur, Toronto, 15 avril 1986.

119. Toronto Board of Education, «In the Matter of an Arbitration Between the Toronto Board of Education and Toronto Teachers Federation», Judgement of the Board of Arbitration, Toronto, 17 juin 1986.

120. Renseignements fournis par M. Di Giuseppe, directrice de l'école Orde au TBE, entrevue avec le chercheur, Toronto, 8 mai 1986.

121. Toronto Teachers Federation, «Special Heritage Languages Issue», Role Call, vol. 6, no 1 (octobre), 1983.

122. Renseignements fournis par J. Cummins, directeur du Centre national de ressources pour les langues d'origine, entrevue avec le chercheur, Toronto, 8 avril 1986.

123. Ibid.

124. Renseignements fournis par Irene Stosic, coordonnatrice du Département des Langues Modernes au TBE, entrevue avec le chercheur, Toronto, 24 novembre 1986.

125. Toronto Board of Education, Heritage Language Establishment Report, 1987-1988.

126. J. Silver, op. cit.

127. Ibid.

128. Ibid.

129. Toronto Board of Education, Heritage Programs Curriculum materials (mis à jour en 1986), 1983.

130. J. Silver, op. cit.

131. Ibid.

132. Renseignements fournis par F. Plue, responsable des Services à la communauté au SBE, entrevue avec le chercheur, Toronto, 27 avril 1986.

133. Ontario Ministry of Citizenship, Municipality of Metropolitain Toronto: Distribution of Mother Tongues Groups 1981, 1983.

134. Idem, Municipality of Metropolitain Toronto: Distribution by Place of Birth 1981, 1983.

135. Municipality of Scarborough, Report and Recommendations of the Mayor's Task Force on Multicultural and Race Relations, Scarborough, 1984.

136. Scarborough Board of Education, Report on The Feasibility of a Heritage Languages Program, 17 septembre 1987.

137. Ibid.

138. Ibid.

139. Ibid.

140. The Globe and Mail, 18 septembre 1987.

141. The Globe and Mail, 18 septembre 1987.

142. Council of Ontario Communities, Presentation to the Standing Committee on Social Development, 11 juin 1987.

143. Bill 80, An Act to Amend the Education Act, 2nd Session, 3rd Legislature, Ontario, 1st reading: June 16th, 1986.

144. Toronto Board of Education, op. cit., 1982.

145. Renseignements fournis par:
- H. McKeown, op. cit.
- G. Manios, président de l'Hellenic Canadian Federation of Ontario.

entrevue avec le chercheur, Toronto, 25 novembre 1988.

J. Cummins, directeur du Centre national de ressources pour l'enseignement des langues d'origine, entrevue avec le chercheur, 23 novembre 1988.

146. B.K. Davis, An analysis of the public responses to the Proposal for Action, Ontario's Heritage Languages Program, Toronto, MEO, non publié, 1987.

147. Ontario Ministry of Education, Proposal for Action, Ontario's Heritage Languages Program, Toronto, 1987.

148. Ibid.

149. Ibid.

150. H. McKeown, op. cit.

151. G. Manios, op. cit.

152. B.K. Davis, op. cit.

153. C. Ward, Statement by the Honorable Chris Ward, Education Minister on Heritage Languages Program, Gateway Public School, North York, 22 octobre 1988.

154. G. Manios, op. cit.

155. H. McKeown, op. cit.

CHAPITRE 3

ORIGINES, CARACTÉRISTIQUES ET ÉVOLUTION DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE AU QUÉBEC

3.1 La dynamique des relations interethniques au Québec

3.1.1 Quelques données statistiques

Au Québec, seule province à forte majorité francophone au Canada, l'importance des groupes minoritaires d'origine immigrante dans la population est un phénomène beaucoup moins marqué qu'en Ontario et même que dans l'ensemble du Canada.

En effet, depuis le début du siècle, le Québec, qui a longtemps regroupé plus de 30 % de la population canadienne et en représente actuellement plus de 25 %[1], a généralement reçu une proportion de l'immigration totale canadienne inférieure à son importance démographique[2], alors même qu'il a souvent connu une émigration interprovinciale ou internationale appréciable des populations récemment immigrées[3].

Ainsi, en 1986, sur 6 532 465 Québécois, 78 % se déclarent d'origine française et seulement 13 % d'origine unique ou multiple autre que française ou britannique[4]. Au niveau des langues maternelles, alors qu'au moins 81,4 % de la population québécoise étaient francophones[5], au plus 7 % des citoyens québécois étaient allophones[6]. Quant aux immigrants, c'est-à-dire les personnes nées à l'étranger, le Québec en comptait 527 135, soit un peu plus de 8 %[7].

Parmi les principaux groupes minoritaires, on notait surtout la présence des Italiens (198 510), des Juifs (98 225), des Grecs (52 940), des Noirs (51 395) et des Portugais (33 375)[8]. Au niveau des langues, seul l'italien (2,2 %) comptait un nombre de locuteurs représentant plus de 1 % de la population québécoise, alors que le grec, l'espagnol, le portugais, l'allemand, l'arabe et le chinois étaient chacune parlées par plus de 20 000 locuteurs[9].

Cependant cette relative faiblesse démographique des groupes minoritaires d'origine non française et non britannique n'est pas nécessairement un indice significatif de leur poids politique réel.

Tout d'abord, la concentration de ces groupes à Montréal, dans une proportion de plus de 90 %[10], accentue leur visibilité: en 1986, les membres de communautés culturelles représentaient au moins 20 % de la population montréalaise[11] et les locuteurs de langues autres que le français ou l'anglais, au moins 12 %[12]. De plus, avec le changement depuis 10 ans des principaux bassins d'émigration où dominent actuellement les sources non traditionnelles (Amérique Centrale et du Sud, Asie et Moyen-Orient)[13] aux dépens des pays européens autrefois majoritaires, la diversification raciale devient de plus en plus perceptible à Montréal où 2,3 % de la population est originaire d'Asie de l'Est, du Sud ou du Sud-Est alors que 1,7 % se déclare d'origine noire ou caribéenne[14].

De plus, le caractère ambigu de la hiérarchie ethnique dans le contexte québécois, caractérisé par un conflit entre le groupe majoritaire démographiquement (les francophones) et un groupe minoritaire mais ayant traditionnellement exercé un fort contrôle sur l'économie (les anglophones), a contribué à donner aux groupes minoritaires d'origine immigrante une importance spécifique, et qui dépasse nettement celle que leur procurerait normalement leur seul poids démographique. Cette tendance est devenue particulièrement perceptible à mesure que s'engagea, à partir des années 60, le processus de transformation du Québec d'une société plurale où l'anglais constituait la langue commune en une société francophone à composante multiculturelle[15].

3.1.2 La société plurale d'avant la Révolution tranquille

Une société plurale, selon la définition classique de Furnival[16], est caractérisée par l'isolement des divers groupes ethniques, l'absence d'un tissu social cohésif et d'institutions communes ainsi que par le pouvoir d'une minorité dominant l'économie sur la majorité démographique. Cette description semble coller d'assez près à la réalité de la société québécoise d'avant les années 60.

En effet, bien que le concept de «classe ethnique» proposé par Dofny et Rioux (1964)[17] pour analyser la situation des francophones ait été

critiquée par divers sociologues[18] mettant de l'avant l'existence d'une moyenne et même d'une haute bourgeoisie francophone, un consensus existe dans l'ensemble des analyses académiques et dans les rapports gouvernementaux (tant québécois que canadiens) la communauté anglophone et la langue anglaise étaient prédominantes dans le milieu des affaires, les anglophones surreprésentés dans les catégories socio-économiques supérieures et la langue française et les francophones en position d'infériorité dans la société globale[19]. De surcroît, les francophones, qui constituaient plus de 80 % de la population québécoise, se considéraient comme un groupe minoritaire à l'échelle du Canada et acceptaient (du moins sans contestation trop visible)[20] d'être relégués au statut d'un des groupes «ethniques» du Québec où l'anglais, langue de la minorité, était à la fois langue du travail et lingua franca des contacts intercommunautaires[21].

Dans cette société où prévalait une ambiguité de dominance dans la hiérarchie des relations interethniques, l'insertion des immigrants aurait suivi, selon Deschamps et Laperrière (1979)[22], deux cheminements divergents liés à leur statut à l'entrée au pays. L'«invisibilité ethnique» aurait caractérisé les immigrants britanniques, américains et d'Europe de l'ouest hautement qualifiés qui s'intégrèrent directement à la minorité dominante anglophone. Quant aux immigrants de l'est et du sud de l'Europe, moins qualifiés et œuvrant dans les secteurs spécifiques et peu rémunérateurs de la production, ils se regroupèrent en ghettos visibles, où (bien qu'ils aient généralement adopté l'anglais comme langue seconde) ils demeurèrent isolés des anglophones à cause de cette spécialisation occupationnelle et des différences de statut social mais aussi des francophones dont ils partageaient les conditions socio-économiques mais avec lesquels les contacts ne furent jamais très importants.

Cet isolement s'expliquerait par plusieurs facteurs. Tout d'abord, le Québec connaissait (et connaît encore) le pourcentage de concentration métropolitaine des groupes d'origine non française et non britannique le plus élevé au Canada[23]. Le pluralisme ethnique et culturel demeurait donc un phénomène largement étranger à la population québécoise à l'exception de l'«excroissance montréalaise», considérée dans l'idéologie canadienne-

française traditionnelle comme la concession ultime du Québec profond aux valeurs matérialistes et athées de l'Amérique du Nord[24].

De plus, les francophones, préoccupés par leur propre survie, se définissaient alors comme un groupe ethnique menacé et considéraient l'immigration comme un des éléments favorisant leur minorisation au Canada[25]. Peu d'efforts furent donc faits pour tenter d'intégrer les immigrants au groupe francophone ou, tout simplement, pour leur favoriser l'accès à ses institutions[26]. Quant aux immigrants eux-mêmes, mal informés par les autorités fédérales, ils ignoraient souvent la spécificité québécoise et considéraient avoir immigré dans une société anglophone, adoptant le Canada ou même l'Amérique du Nord comme cadre de référence identificatoire et socio-économique.

Finalement, dans le processus de mobilité sociale qui caractérisa la période de l'après-guerre, les immigrants de première génération virent dans l'assimilation à l'anglais la chance d'un statut socio-économique accru pour leurs enfants et dans l'alliance avec la minorité anglophone dominante une possibilité de promouvoir leurs intérêts[27].

> *"[...] À partir des années 50 [...] les Néo-Québécois choisissent systématiquement la langue anglaise [...] pensant que leur statut de Néo-Québécois les placerait toujours derrière les Autochtones [...] mieux valait, somme toute, être derrière les plus riches que derrière les plus pauvres".*

Ainsi, alors qu'en 1931, 52 % des allophones ayant changé de langue maternelle l'avaient fait en faveur du français, cette proportion n'était plus que de 30,4 % en 1961[28]. De plus, en 1971, les premières données recueillies sur la langue d'usage montraient que «parmi les personnes de langue maternelle autre que française et anglaise, 23 % avaient fait de l'anglais leur langue d'usage contre 8 % pour le français soit un rapport de 2,8 transferts vers l'anglais contre 1,0 vers le français»[29]. Cependant cette assimilation linguistique au groupe anglophone ne supposait ni une assimilation culturelle totale, ni une perte des langues d'origine dont O'Bryan et al. (1976)[30] ont même montré qu'elles se maintenaient davantage à Montréal qu'à Toronto.

Ce pari de la mobilité sociale au moyen de l'assimilation linguistique à la communauté dominante semble avoir été largement gagné par une majorité des groupes immigrants défavorisés, qui furent en mesure d'occuper, dès la deuxième génération, une position intermédiaire dans la structure socio-économique entre la minorité dominante anglophone et la majorité francophone. Suite à l'ensemble des données du recensement de 1971, Richmond et Kalbach (1981)[31] concluaient:

> *"Que les immigrants et leurs enfants nés au Canada avaient une structure occupationnelle plus proche de celle des Britanniques que des Français, à l'exception des Italiens qui eux se rapprochaient davantage de ces derniers. À Montréal, plus particulièrement, les Français étaient sous-représentés dans les catégories supérieures; les immigrants récents à haut statut professionnel se rapprochaient des Britanniques ainsi que la seconde génération de tous les groupes ethniques «autres»".*

De plus, alors que le revenu moyen au Québec se situait à 7 689 $ en 1971, les Britanniques et les groupes minoritaires d'origine immigrante dépassaient la moyenne: avec 9 253 $ pour les premiers, et 8 104 $ pour les seconds. Quant aux francophones, ils n'atteignaient que 7 306 $[32].

3.1.3 L'éducation des élèves issus des groupes minoritaires jusqu'à la fin des années 60

À cause de cette dynamique d'insertion très spécifique des immigrants, l'éducation des enfants d'origine minoritaire a tardé à être définie comme un problème social au Québec, une tendance qui contraste fortement avec la situation ontarienne où nous avons vu l'importance qu'avait prise cette question dès 1945[33]. Cependant, cette invisibilité des groupes minoritaires d'origine immigrante relève probablement aussi de la nature du système scolaire québécois jusqu'à la Révolution tranquille.

En effet, la protection des minorités religieuses par la Loi Constitutionnelle de 1867 garantissait l'existence de réseaux scolaires confessionnels, un catholique et un protestant, qui, avant l'arrivée d'une immigration non française et non britannique, à la fin du XIX[e] siècle, recoupaient la division entre francophones et anglophones. Ce système, où plus de 2 000 commissions scolaires coexistaient, était extrêmement décentralisé et la minorité anglophone y jouissait d'une autonomie presque totale[34]. Or, jusque dans les années 70, la très large majorité des enfants des communautés culturelles fréquentaient le secteur anglo-catholique de la CÉCM (74,7 % en 1962-1963)[35], qui jouait plus ou moins le rôle d'un système scolaire «ethnique» alors que les commissions scolaires protestantes et plus spécifiquement la CÉPGM, presque exclusivement anglophone, remplissaient le rôle d'un système scolaire non confessionnel en accueillant les élèves non catholiques.

Le système scolaire anglophone, catholique comme protestant, était plus accueillant et plus ouvert aux enfants des groupes minoritaires que le système catholique francophone qui refusait souvent les catholiques non francophones et contraignait à la conversion les non-catholiques[36]. On ne peut cependant affirmer que les pratiques éducatives dans le système anglophone tenaient compte du multiculturalisme dans le sens où nous l'entendons actuellement, c'est-à-dire de respect de la diversité culturelle. Comme le font remarquer Lessard et Mc Andrew (1986)[37] au sujet du système protestant:

> *"It did not seek to preserve and develop the many ethnic identities of its clientele. Schools of the dominant economic minority rarely pursue such a goal, for they represent basically the needs of a dominant reference group to which many identify and want to belong; thus, the protestant schools saw their mission as one of «English-canadianisation» of their clientele. For example, in some cases, the Jewish names of the children were changed for «Christian» ones".*

On peut d'ailleurs penser qu'étant donné la dynamique des relations interethniques au Québec, cette situation était acceptée par les parents, puisque l'assimilation à la société anglophone constituait l'une de leurs

priorités essentielles. En effet, si les groupes minoritaires s'étaient préoccupés du maintien des langues et cultures d'origine par la création d'écoles ethniques (où 10 397 élèves principalement juifs, italiens, ukrainiens et grecs étaient inscrits à temps partiel en 1965)[38], la responsabilité et le contrôle de ces programmes étaient considérés par une majorité des membres de ces communautés comme relevant du domaine privé[39].

De plus, la réelle mobilité éducationnelle qu'ont généralement connue les élèves des groupes minoritaires grâce à leur insertion dans le système scolaire anglophone[40] a certainement contribué à donner moins de pertinence aux yeux de leurs parents à d'éventuelles revendications multiculturelles ou égalitaristes. Richmond et Kalbach (1981) ont en effet montré, qu'en 1971, la deuxième génération de tous les groupes d'origine immigrante, même les plus éducationnellement défavorisés à leur venue au Québec, avaient dépassé les francophones, en ce qui concerne la moyenne d'années de scolarité complétées et l'accès aux études supérieures[41]. Plus récemment, Sylvain et al. (1985)[42] ont confirmé ces tendances pour les enfants inscrits dans le système scolaire anglophone, montrant que le cheminement scolaire des allophones dans les années 70 était très semblable à celui des anglophones et se détachait nettement de celui des francophones.

3.1.4 La remise en question de l'ordre ethnique traditionnel à partir de la Révolution tranquille

À partir des années 60 s'amorça, avec la Révolution tranquille, une remise en question par le groupe francophone de l'ordre ethnique qui avait prévalu jusqu'alors dans la société québécoise, tant sur les plans linguistique et culturel qu'économique.

Au risque de schématiser quelque peu, disons que l'on assista durant les années 60 et 70 à une redéfinition de son identité par le groupe francophone, qui passa d'une conception de lui-même comme groupe minoritaire au Canada (les Canadiens français) à celle d'une nation

majoritaire au Québec (les Québécois)[43] et ce, au travers d'une tentative politique de transformer les structures économiques et sociales afin d'augmenter son contrôle sur la société et ses institutions[44].

Comme le politique était le domaine qui pouvait être dominé de la façon la plus immédiate par la majorité francophone, ce processus prit d'abord la forme d'une modernisation de l'appareil étatique, qui fut développé et dont le champ d'intervention s'accrût de manière notable (création des ministères des Affaires culturelles et de l'Éducation; mise sur pied d'un système de soins de santé, réforme scolaire, nationalisation de l'électricité; fondation de sociétés d'État)[45]. Puis, après avoir transformé les institutions politiques qu'il contrôlait traditionnellement, le groupe francophone s'attaqua à partir de la fin des années 60 à la francisation de l'économie et de la société québécoise[46].

C'est alors que commença une des périodes les plus conflictuelles de l'histoire québécoise. En effet, suite à la baisse du taux de natalité des francophones, l'assimilation linguistique des immigrants au groupe anglophone et, plus spécifiquement, l'intégration des enfants des communautés minoritaires au système scolaire anglophone furent définies comme des problèmes sociaux majeurs[47]. Suite aux prévisions de certains démographes[48], on commença à craindre une diminution de la majorité francophone du Québec et même, disait-on, sa minorisation à Montréal au tournant du XXI^{e} siècle. Aux yeux des francophones, la perte de la majorité démographique aurait signifié la perte du seul champ qu'ils avaient traditionnellement dominé au Québec, la politique. Comme le faisait remarquer Henripin (1977)[49]: «This would mean loosing their only power: that of making laws and electing governments».

La question démolinguistique devait rapidement polariser la société québécoise, opposant d'une part les anglophones et les groupes minoritaires d'origine immigrante, insistant sur le libre accès à l'école anglaise et sur les droits individuels, et les francophones, insistant sur la notion de droit collectif et les limites d'un laisser-faire qui privilégiait l'ordre ethnique dominant[50].

Perçu comme une menace pour leur mobilité sociale et comme une tentative de compromettre leur position déjà fragile dans la stratification socio-économique, le mouvement en faveur de la francisation des immigrants fut combattu vigoureusement par les groupes minoritaires d'origine immigrante et, particulièrement, par les communautés défavorisées en processus de mobilité sociale ascendante comme les Italiens, les Grecs et les Portugais[51]. Dans ce processus de mobilisation en faveur de l'accès à l'école anglaise, les élites ethniques traditionnelles (généralement liées aux milieux religieux et nées à l'étranger) furent graduellement supplantées par un nouveau type de leaders ethniques, professionnels ou hommes d'affaires, nés au Canada et souvent proches du Parti libéral fédéral, qui devinrent les porte-parole de groupes de pression organisés le long de lignes ethniques[52].

Durant les années 70, les communautés culturelles réagirent donc en resserrant les rangs et en s'alliant avec la minorité anglophone, dont elles défendirent les droits et les privilèges qui leur semblaient garants de leur propre statut dans la société. À l'opposé de la situation ontarienne, les préoccupations relatives au pluralisme culturel chez les groupes minoritaires ne se manifestèrent que très faiblement[53] puisque toute leur mobilisation tournait autour du droit à l'accès à l'école anglaise et à l'intégration à la société anglophone[54].

Après des conflits nombreux sur lesquels nous ne nous attarderons pas ici (crise de Saint-Léonard en 1968, mobilisation de part et d'autre autour de la Loi 63 en 1969 et de la Loi 22 en 1974), la Charte de la langue française régla la question scolaire largement en faveur de la majorité francophone. En effet, cette loi, qui fit du français la seule langue officielle du Québec et institua une série de mesures destinées à accroître son statut comme langue de travail, orientait définitivement les nouveaux immigrants vers l'école française, tout en protégeant les droits acquis des anglophones et des membres des groupes minoritaires déjà assimilés aux anglophones[55].

Cependant, si les groupes minoritaires d'origine immigrante semblaient avoir «perdu la guerre», ils n'en avaient pas moins développé

une visibilité et un pouvoir politique qu'ils ne connaissaient pas auparavant: ils furent désormais perçus par l'élite gouvernante francophone nationaliste comme possédant la balance du pouvoir entre les francophones et les anglophones. D'où la nécessité pour l'État québécois de chercher leur appui et de tenter de légitimer un pouvoir imposé jusque-là par la seule force de la loi.

De plus, le mouvement d'affirmation nationale du Québec ne pouvait qu'entraîner une transformation du groupe francophone. S'ils ne constituaient plus désormais un groupe ethnique minoritaire tentant de survivre au Canada en s'isolant de l'influence et des contacts avec les non-francophones, mais un groupe «nationalitaire» majoritaire au sein d'une société commune regroupant sous l'effet de l'histoire des groupes ethnoculturels variés, les francophones devaient s'ouvrir et redéfinir l'identité québécoise pour y inclure l'apport d'autres groupes. Ce processus caractéristique de «construction de la nation», comme le qualifie Juteau-Lee (1985)[56], impliquait jusqu'à un certain point une distanciation des francophones par rapport au nationalisme canadien-français et une adoption graduelle du multiculturalisme, idéologie jusque-là réservée aux anglophones comme groupe «nationalitaire» au Canada.

Dès la fin des années 60, le gouvernement québécois commença à s'intéresser à la sélection des immigrants, un domaine de juridiction conjoint selon l'Acte de l'Amérique du Nord britannique mais négligé depuis le début du siècle par une majorité des provinces canadiennes[57]. Un ministère de l'Immigration fut créé en 1968[58], des «centres d'orientation et de formation des immigrants» (COFI) furent mis sur pied en 1969[59] et, surtout, l'accord Cullen-Couture en 1978 donna au Québec un pouvoir décisionnel sur la sélection des immigrants désireux de venir s'installer sur son territoire[60]. Cet accord permit l'adoption de la Loi 77 qui définit des critères québécois, donnant la priorité aux immigrants francophones ou proches des francophones par leur histoire ou leur culture[61]. Au lieu de craindre l'immigration comme dans le passé, les francophones apprirent plutôt à l'utiliser pour promouvoir leur propre intérêt, comme le faisaient les anglophones du Canada depuis plusieurs générations[62].

De plus, si certains nationalistes des années 60 avaient pu rêver d'une nation monoculturelle dans laquelle les groupes minoritaires seraient assimilés, le gouvernement du Parti québécois comprit rapidement que le pluralisme demeurerait une caractéristique de la société québécoise, en dépit de la remise en question de l'ancien ordre ethnique. L'intérêt politique et un certain réalisme sur le plan social conduisirent donc le Gouvernement à proposer une «Politique québécoise du développement culturel»[63] dans laquelle une version modifiée du multiculturalisme à la canadienne fut adoptée. Tout en insistant sur la nécessité de l'intégration dans une société commune et de l'échange interculturel par le véhicule du français, langue commune, cette politique valorisait le respect de la diversité culturelle.

> *"Autant le Gouvernement veut respecter les minorités et contribuer à leur développement, autant il est soucieux de favoriser par tous les moyens leurs rapports avec la culture de la majorité française. Entre l'assimilation lente ou brutale et la conservation d'originalités incluses dans les murailles des ségrégations, il est une autre voie praticable: celle des échanges au sein d'une culture québécoise*[64]".

Pour la première fois, dans cet énoncé de politique, la culture québécoise fut définie comme différente et plus large que celle des francophones «de vieille souche» et le Gouvernement s'engagea à favoriser l'émergence d'une nouvelle société pluraliste.

En 1981, affirmant à nouveau la nécessité de redéfinir le projet collectif de la société québécoise, le Gouvernement publiait «Le plan d'action à l'intention des communautés culturelles», intitulé de façon significative «Autant de façons d'être québécois»[65]. Pressant tous les groupes d'unir leurs efforts pour constituer une société commune, le plan d'action proposa une série de mesures gouvernementales destinées à favoriser l'unité entre les groupes, le respect et l'encouragement de la diversité culturelle, ainsi que l'égalité et la non-discrimination.

Si certains leaders ethniques ont d'abord dénoncer ces prises de position de l'État québécois en faveur de la constitution d'une société

pluraliste comme purement démagogiques et ont critiqué la lenteur de la mise en oeuvre de la politique, on considère généralement maintenant que le Québec pratique un «multiculturalisme de facto», très proche de l'action des autres provinces canadiennes dans ce domaine[66].

Bien que cette politique soit récente, elle semble avoir eu un certain impact sur les groupes minoritaires d'origine immigrante dont les relations avec l'État québécois, presque inexistantes avant 1960, se sont accentuées, surtout à travers le ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, responsable de la majorité des programmes destinés à ces communautés[67]. Plusieurs observateurs[68] ont également constaté, surtout après la réélection du Parti québécois en 1981, qu'un nouveau leadership tendait à émerger au sein des communautés culturelles. Jeunes, issues des milieux intellectuels et souvent «de gauche», ces nouvelles élites coexistent avec les leaders issus des milieux religieux et d'affaires qui conservent l'essentiel du pouvoir au sein des communautés mais utilisent ces nouvelles élites comme intermédiaires dans leur rapport à l'État québécois[69].

Si leur tendance aux transferts linguistiques vers l'anglais n'a été que ralentie et non renversée par l'adoption de la Loi 101[70], les communautés culturelles émergent toutefois de plus en plus comme un groupe distinct des anglophones. Ainsi, entre 1971 et 1981, le maintien des langues d'origine s'est accentué à Montréal et dans l'ensemble du Québec[71]. La préoccupation identitaire serait également plus forte chez les Italiens et les Portugais selon des études récentes[72] alors que la plupart des observateurs politiques[73] considèrent que la tentative d'Alliance Québec d'être reconnus comme porte-parole des allophones et non seulement des anglophones a échoué.

La venue récente d'immigrants francophones ou proches de la francophonie par la culture ou l'histoire (Haïtiens, Sud-Américains, populations du Sud-Est asiatique) a aussi permi l'émergence de nouveaux groupes minoritaires qui, n'ayant jamais connu la société plurale au Québec et le système de stratification ethnique traditionnel, ont donc identifié plus facilement les francophones comme un groupe majoritaire

et l'État québécois comme un lieu de pouvoir essentiel et donc un focus de mobilisation et de contestation.

Or, du côté de la majorité francophone, il n'est pas évident que le virage nationalitaire et multiculturel entrepris par les élites politiques depuis une vingtaine d'années ait été suivi. En effet, si l'on n'a assisté à aucune manifestation d'opposition publique à l'égard de la politique québécoise d'encouragement du pluralisme, le niveau d'acceptation des immigrants n'est pas toujours sans problème et l'image que les francophones ont de leur groupe comme seul «vrai québécois pure laine» n'a guère été modifiée[74]. Des changements sont toutefois perceptibles: accueil généreux des réfugiés du Sud-Est asiatique[75], nouvel intérêt pour les cultures et les manifestations des communautés culturelles[76], attitude plus positive qu'au Canada anglais face à la diversité raciale[77]. On convient cependant que, selon l'expression populaire, il reste «beaucoup de chemin à faire», d'autant plus qu'à la problématique du respect de la diversité culturelle s'est ajoutée, avec les tendances migratoires récentes, celle du racisme que suscite la présence de minorités raciales «visibles» provenant du Tiers-Monde[78]. Le groupe majoritaire apparaît donc encore souvent comme réticent à faire place aux minorités au sein de ses institutions et surtout à les redéfinir dans un sens pluraliste[79].

C'est pourquoi, alors que dans les années 70, l'intervention gouvernementale était considérée comme une menace par les communautés culturelles, celles-ci ont commencé à exiger son intensification à partir des années 80, considérant désormais que le gouvernement québécois ne réagit pas assez vite à leurs besoins[80]. L'adoption, en 1990, de l'Énoncé de politique sur l'immigration et l'intégration *"Au Québec, pour bâtir ensemble"* est venue répondre en partie aux diverses préoccupations soulevées par les deux groupes en présence. En effet, le Gouvernement y réaffirme le principe d'une sélection axée sur les défis de développement du Québec et la responsabilité de la société d'accueil définie comme francophone, démocratique et pluraliste, d'assurer l'intégration harmonieuse des nouveaux arrivants et la pleine participation des Québécois des communautés culturelles. De plus, le contenu de l'Énoncé

témoigne d'une remarquable continuité des discours des élites politiques québécoises depuis 20 ans dans ce domaine[81].

Ainsi donc, la dynamique des relations interethniques au Québec se «normalise» et ressemble de plus en plus à la situation «classique» que nous avons rencontrée en Ontario. Les groupes minoritaires d'origine immigrante s'intègrent de plus en plus au groupe majoritaire. Au même moment, ils deviennent aussi plus visibles et revendicateurs sur la scène publique face à un groupe francophone qui tend désormais à devenir à leurs yeux un groupe de référence, comme d'autres majorités en Amérique du Nord.

3.1.5 L'éducation des élèves issus des groupes minoritaires depuis les années 70

Étant donné l'enjeu central qu'a constitué, lors des conflits interethniques des années 70, la fréquentation de l'école anglaise par des élèves des communautés culturelles, il n'est nullement étonnant de constater que l'État québécois se mit à intervenir dans le domaine de l'éducation des minorités à partir de cette époque. En effet, alors que se développait le processus d'affirmation des francophones comme groupe nationalitaire au Québec et que se consolidait un système scolaire beaucoup plus intégré où le ministère de l'Éducation, créé en 1964, jouait un rôle centralisateur indiscutable[82], l'État québécois ne put négliger la question de la présence des communautés minoritaires dont l'intégration au groupe majoritaire se posait désormais comme un problème central des relations interethniques[83].

Cependant, en l'absence d'une mobilisation importante des groupes minoritaires, alors occupés à combattre en faveur de l'accès à l'école anglaise et non en faveur d'une transformation de l'École publique, l'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation des minorités fut essentiellement orientée par les préoccupations du milieu francophone[84].

À partir de la fin des années 60 et durant la décennie 70, le «problème» de l'éducation des groupes minoritaires a donc finalement émergé au Québec mais il fut défini, dans une perspective fortement ethnocentrique, presque uniquement comme un problème de francisation. Si certains intervenants se montraient sensibles à la nécessité d'un respect et même d'un encouragement du pluralisme[85], la question d'une adaptation du système scolaire francophone à la diversité ethnique n'apparut pas comme un enjeu important aux yeux des francophones avant le milieu des années 80.

L'effort principal du ministère de l'Éducation consista en l'organisation de classes «d'accueil» et de classes de «francisation», qui sont des classes de français intensives où on aide les enfants immigrants et allophones à acquérir les compétences linguistiques nécessaires à l'intégration aux classes régulières[86]. Bien que certaines classes d'accueil furent ouvertes dès 1969 à la CÉCM, celles-ci connurent après l'adoption de la Loi 101 en 1977 un développement accéléré de leur clientèle se situant autour de 5 000 élèves par année entre 1978 et 1986 et nécessitant un budget représentant près de 90 % des dépenses totales des Services éducatifs aux communautés culturelles du MEQ[87]. Dans l'ensemble, la recherche effectuée dans les années 70 et au début des années 80 indiquait que les élèves des classes d'accueil semblaient s'adapter aisément dans les classes régulières au point de vue académique et social[88]. C'est pourquoi la performance scolaire des minorités à l'école française n'émergea pas alors comme une préoccupation des intervenants scolaires ou communautaires, et qu'aucune autre mesure de type compensatoire ne fut mise en oeuvre au niveau ministériel ou local.

Quant aux interventions destinées au maintien des langues et des cultures minoritaires, en plus du PELO dont l'adoption remonte à cette période, le Québec demeure le seul gouvernement provincial au Canada qui subventionne des écoles ethniques à plein temps, où 9 714 étudiants juifs, grecs, arméniens, allemands et musulmans étaient inscrits en 1987-1988. En effet, même si la loi de l'enseignement privé de 1969 était destinée originalement aux collèges privés catholiques touchés par la réforme scolaire[89], les communautés culturelles en firent rapidement

usage dans leur intérêt dès cette date. Le Québec considéra favorablement cette tendance parce que ces écoles, axées sur le maintien des langues et des cultures minoritaires, devaient aussi se conformer à des exigences assez importantes quant au nombre d'heures d'enseignement en français[90]. De plus, l'absence d'un réseau d'écoles publiques non confessionnelles contribua certainement à légitimer les demandes de certains groupes minoritaires d'un financement étatique d'écoles respectant leur tradition religieuse et culturelle[91].

À l'opposé du gouvernement ontarien, le gouvernement québécois accepta également, dès 1968, de financer les écoles ethniques à temps partiel, par le biais du Programme des langues ethniques (PLE) du MCCI qui couvre à peu près 10 % de leur frais et touchait en 1987-1988, 15 481 élèves[92]. De plus, à partir de 1984, un accord entre le MEQ et le MCCI devait permettre la reconnaissance de crédits aux élèves de niveau secondaire inscrits à certains des cours «du samedi» donnés par les écoles ethniques, en autant que celles-ci disposent d'un permis de la Direction de l'enseignement privé et aient préalablement fait approuver leur programme par les autorités compétentes du MEQ[93].

Si les mesures d'intégration linguistique et de maintien des langues et des cultures d'origine amorcées dès les années 70 ont été relativement adéquates et peuvent même se comparer favorablement aux pratiques ontariennes dans ces domaines[94], la dimension de l'éducation interculturelle et de l'adaptation du système scolaire à la diversité ethnique et culturelle apparaît encore aujourd'hui comme le volet le plus faible des interventions québécoises dans le domaine de l'éducation des minorités malgré une évolution certaine de l'importance accordée à cette problématique par les intervenants francophones, à partir du milieu des années 80[95].

En effet, l'impact de la présence d'élèves issus des communautés culturelles, qui demeure un phénomène marginal à l'échelle du Québec, se fait sentir dans certains milieux de manière de plus en plus marquée. Ainsi, alors qu'en 1985, le comité sur l'École québécoise et les Communautés culturelles évaluait le nombre des élèves appartenant à des

minorités linguistiques culturelles ou raciales à 100 226 soit seulement 10 % de la clientèle scolaire totale[96], dans les commissions scolaires de l'île de Montréal, ils représentaient plus de 35 % des effectifs scolaires. À la CÉCM[97], la CÉPGM[98] et la commission scolaire Sainte-Croix[99], selon leur évaluation moins conservatrice que celle du MEQ, ces pourcentages seraient encore plus élevés et un nombre croissant d'écoles sont actuellement classées comme des milieux à haute (plus de 60 %) ou très haute (plus de 80 %) densité ethnique.

La répartition de la clientèle des communautés culturelles entre les secteurs linguistiques des commissions scolaires reflète l'impact de la Loi 101. En 1987-1988, une majorité des élèves issus de groupes minoritaires fréquentent l'école française (65 % pour l'ensemble du système, et 70 % au préscolaire et au primaire)[100]. Seuls les groupes d'implantation plus ancienne sont encore concentrés dans les écoles anglaises, alors qu'on retrouve la presque totalité des nouveaux arrivants dans le secteur français, que sa tradition n'a guère préparé à répondre à ce nouveau défi[101].

De plus, bien que les tensions interethniques et plus particulièrement les tensions interraciales n'aient pas atteint dans les écoles du Québec le niveau que l'on connaît ailleurs en Amérique du Nord[102] et que l'on ne possède pas de données concluantes qui indiqueraient une défavorisation systématique des élèves des communautés culturelles sur le plan de la performance scolaire[103], le consensus est de plus en plus marqué depuis quelques années chez les intervenants scolaires et communautaires quant au caractère problématique de l'intégration linguistique ou psychosociale à l'école française d'une part croissante des élèves issus des groupes minoritaires[104].

Or, bien que depuis 1983, de très nombreux rapports et documents issus des milieux académiques, gouvernementaux, scolaires ou communautaires[105] aient pressé le gouvernement québécois de donner les moyens au système scolaire francophone de réaliser le «virage interculturel» nécessité par ce changement de sa clientèle, la plupart des

observateurs considèrent encore aujourd'hui que les interventions dans ce domaine, qui se sont intensifiées récemment, gardent un caractère trop ponctuel et souffrent de l'absence d'une politique d'ensemble du MEQ. Par exemple, l'importance d'adapter la formation des maîtres à une société de plus en plus multi-ethnique a souvent été exprimée mais les efforts des universités québécoises dans ce domaine demeurent sporadiques et cette dimension n'est pas encore considérée comme un des critères de certification des maîtres[106]. De plus, bien qu'un certificat dans le domaine existe désormais à l'UQAM et que le MEQ poursuit un programme de formation de multiplicateurs, l'essentiel du perfectionnement des maîtres en exercice repose encore sur des initiatives ponctuelles des commissions scolaires.

En ce qui concerne le matériel didactique, bien que le Ministère ait publié une grille d'analyse pour les éditeurs permettant d'éviter les stéréotypes les plus patents[107], et que l'ethnocentrisme y soit généralement en régression[108], les intervenants du milieu continuent d'exiger davantage d'outils adaptés à leurs besoins[109].

Pareillement, la sous-représentation des communautés culturelles au sein du personnel enseignant et de direction[110], l'absence de mécanismes favorisant une participation accrue des parents des groupes minoritaires à l'école québécoise[111], la faiblesse des interventions visant à améliorer les relations interethniques entre élèves[112] sont d'autres domaines où le manque de leadership du MEQ a été critiqué.

Quant aux commissions scolaires, la CÉCM[113], Sainte-Croix[114] et surtout la CÉPGM[115] ont formulé des énoncés de politique d'éducation interculturelle et, à des degrés divers il est vrai, amorcé leur mise en oeuvre.

3.2 Le Programme d'enseignement des langues d'origine

3.2.1 Les origines de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public

La nouvelle dynamique des années 80, qu'il convenait de décrire afin de situer le cadre où le PELO a eu récemment à s'insérer, n'est évidemment pas celle qui a présidé à son adoption en 1977. Pour comprendre les origines de l'implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine au Québec, il faut donc revenir aux années 70 lors du processus de remise en question par les francophones de l'ordre linguistique dominant.

En effet, contrairement au Heritage Language Program mis en oeuvre en Ontario suite à une dynamique de mobilisation des communautés ethniques, l'émergence du programme d'enseignement des langues d'origine au Québec relève essentiellement du groupe majoritaire, ou plus spécifiquement des préoccupations du gouvernement du Parti québécois quant à la place des minorités dans le nouveau projet collectif qu'il tentait de concevoir et de concrétiser depuis son accession au pouvoir en 1976.

En effet, si la Loi 63 et la Loi 22 s'opposaient sur leur conception de l'accès à l'école anglaise, l'une et l'autre s'étaient limitées au problème du choix entre le français et l'anglais et n'avaient abordé la question de l'enseignement des ou en langues d'origine que dans le cas des populations amérindiennes pour lesquelles la Loi 22 autorisait l'usage des langues ancestrales[116]. Pour le reste de la population, jusqu'en 1977, les langues d'enseignement ne pouvaient donc être que le français et l'anglais; quant aux langues enseignées, si le Règlement n^{o} 7 concernant le régime pédagogique prévoyait l'existence de cours facultatifs de langue tierce au secondaire, il n'en autorisait pas à l'élémentaire[117].

Du côté des communautés minoritaires, il ne semble pas que cette situation ait été vécue comme problématique. Occupées par leur combat

pour le libre choix de la langue d'enseignement, celles-ci ne s'étaient pas mobilisées en faveur d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique, ou même d'une autre forme d'intervention étatique dans ce domaine.

> *"Je pense qu'on en parlait dans les communautés culturelles mais je crois pas que le gouvernement précédent y avait songé sérieusement. Que l'idée ait été dans l'air, c'est possible. Mais je me souviens d'avoir rencontré des gens qui m'ont dit: «On a déjà les classes du samedi, est-ce que c'est vraiment important de maintenir la langue d'origine? On est venu ici pour repartir en neuf» et on me disait ça souvent en anglais. [...] Bien sûr, je ne peux préciser leur importance réelle au sein des communautés".*
> (Informateur du MEQ).

* * *

> *"Dans les années 70, on était très loin du gouvernement québécois. On a toujours reçu les politiques gouvernementales comme des douches froides. On ne savait jamais d'où elles venaient".*
> (Informateur d'une association ethnique).

Cette aliénation des communautés minoritaires face au gouvernement québécois, qui était apparue depuis l'adoption de la Loi 22 par le gouvernement libéral, devait s'accentuer lors de la prise de pouvoir du Parti québécois, porteur d'un projet souverainiste.

> *"Les contacts avec les communautés culturelles étaient difficiles. Nous avions devant nous des élites traditionnelles qui exerçaient leur leadership depuis longtemps et qui appartenaient généralement, à quelques exceptions près, à des formations politiques qui nous étaient hostiles. Notre arrivée au pouvoir n'a pas rassuré ces élites, dont certaines étaient carrément inféodées à des partis politiques fédéraux".*
> (Informateur du MEQ).

Indépendamment du poids des affiliations partisanes, la conception de la société québécoise comme essentiellement francophone et l'adoption

de la Loi 101 accentuèrent le sentiment de méfiance des communautés à l'égard du gouvernement québécois.

> *"La majorité des Italiens, sans être opposée à la francisation, ne comprenait pas pourquoi on s'en prenait à eux. La Loi 101 était vécue comme un traitement spécial à l'égard des citoyens d'origine italienne et d'autres origines".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Les Espagnols ont traversé une crise: ils s'étaient identifiés symboliquement aux anglophones. Face à la Loi 101, les groupes communautaires considéraient que la pression qu'on a exercée sur eux, c'était très fort et probablement injuste".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"La communauté juive se sentait très liée aux anglophones. Les Juifs étaient plus touchés par la question des droits de la personne et de la liberté de choix que par la question de la langue: «On vient ici dans un pays très libre et tout d'un coup, on nous dit qu'on ne peut pas être ce que l'on veut.» On a connu toutes ces choses en Europe. La langue comme telle n'était pas un problème, c'était l'attitude face aux groupes minoritaires où on avait des craintes".*
> (Informateur d'une association ethnique).

La question de la place des groupes minoritaires et de leurs langues et cultures dans un Québec francophone allait donc se poser au gouvernement du Parti québécois.

> *"Nous nous interrogions sur la philosophie qui devait présider aux rapports entre la majorité francophone québécoise et les communautés culturelles. Nous étions en pleine rédaction de la Charte de la langue française toute l'année 77, et nous avions à y réfléchir quotidiennement, notamment au chapitre de l'éducation et de la langue d'enseignement. Nous nous interrogions également de manière générale sur l'École publique à propos de laquelle nous songions à faire un Livre Vert. La philosophie qui présidait à nos réflexions était celle-ci: au Québec, il faudrait tenter de créer une société qui serait plus accueillante pour ceux qui veulent se joindre à nous pour développer le Québec et nous pourrons le faire non dans un esprit d'assimilation mais d'intégration harmonieuse, sans*

qu'ils aient à sacrifier leur patrimoine linguistique et culturel".
(Informateur du MEQ).

Dès la parution du Livre Blanc sur la politique québécoise de la langue française[118] qui avait comme premier principe: «Au Québec, la langue française n'est pas un simple mode d'expression mais un milieu de vie», on prenait soin d'affirmer comme deuxième et troisième principes: «on doit respecter les minorités, leurs langues, leurs cultures» et «il est important d'apprendre d'autres langues que le français». De plus, dans le passage cité en introduction, le Gouvernement y laissait entrevoir la possibilité d'un financement étatique de l'enseignement des langues d'origine et d'une implication du système scolaire public dans ce domaine.

Le 26 août 1977, la Loi 101 était promulguée et définissait clairement les règles du jeu linguistique et de l'accès à l'École anglaise au Québec, désormais essentiellement aux enfants dont un des parents avait reçu l'enseignement primaire en anglais[119]. Quant à l'encouragement des langues et des cultures d'origine, il était conçu par le Gouvernement comme un prolongement de sa politique linguistique et visait essentiellement à rendre la francisation plus légitime aux yeux des minorités. On espérait ainsi les convaincre que le projet collectif québécois n'avait pas pour but leur assimilation et que l'école française pouvait être respectueuse de l'héritage des enfants d'origine immigrante.

"Il nous paraissait tout à fait conciliable de faire à la fois en sorte que la langue française soit la langue commune des Québécois et qu'on respecte les héritages culturels. On s'est dit: «Qu'est-ce qu'on fait pour régler la question linguistique?» et le PELO était un aspect, un sous-aspect de cette politique générale. Nous voulions bien montrer aux communautés culturelles que la Charte de la langue française n'avait pas pour but de les assimiler. De plus, à partir du moment où nous allions contraindre un certain nombre de parents à envoyer leurs enfants à l'école française, il fallait que cette école se montrât accueillante et s'adaptât à tous ces nouveaux arrivants".
(Informateur du MEQ).

Le PELO fut cependant initié de manière prudente, car on était conscient d'une éventuelle méfiance des communautés qu'il fallait rejoindre:

> *"Loin de répondre à des pressions des communautés, nous avions l'impression de les devancer, d'aller plus vite qu'elles. Nous les prenions de court et elles ne savaient pas comment réagir devant cette offre-là. Je me suis demandé: «Est-ce qu'ils en veulent, est-ce qu'ils veulent que l'École publique fasse cet effort?» D'une façon générale, je ne me souviens pas d'avoir embouché la trompette pour annoncer le Programme. On voulait d'abord faire nos preuves et surmonter les méfiances: il fallait être relativement discret et efficace. Avant de le crier sur les toits, il fallait convaincre les communautés culturelles".*
> (Informateur du MEQ).

En effet, des deux côtés, on s'accusait d'arrière-pensées politiques et de manipulations:

> *"Au début, la communauté italienne disait: «on veut nous mettre de la poudre aux yeux. Si l'on envoie nos enfants à l'école française, ils nous offrent de l'italien»".*
> (Informateur d'une association ethnique).

. . .

> *"It was seen as part of a political platform. The community saw Bill 101 as discriminatory so the program did not have any popularity. It was considered very cynically as a pacifier, a way of buying off the cultural communities".*
> (Informateur d'une commission scolaire) [...].

. . .

> *"Dans certaines communautés, il y avait des arrière-pensées politiques. Je me suis demandé devant certaines attitudes de la part de leaders ethniques, libéraux notoires au niveau fédéral, si on ne tentait pas de ralentir nos projets pour ne pas qu'on puisse dire qu'un gouvernement du Parti québécois avait fait cela. Il y avait des gens qui ne voulaient pas qu'on puisse aboutir, car le PELO allait à l'encontre de la thèse qui voulait*

que le Parti libéral était le seul parti qui aurait jamais soin des intérêts des communautés ethniques".
(Informateur du MEQ)

L'intérêt électoraliste du Gouvernement était également dénoncé par certains, bien qu'encore aujourd'hui cette thèse ne fasse pas l'unanimité:

"We had a feeling that the Government wanted ethnics on their side. Normally, we got our grant from the Quebec Government at the end of May or June. In the year before the Referendum, we received it well before. The PELO program was politically tainted".
(Informateur d'une association ethnique).

* * *

"Le Ministère pour avoir le vote des minorités leur a donné cet espèce de cadeau".
(Directeur d'école).

* * *

"Tant mieux si ça a pu avoir des retombées électorales au moment du Référendum, ce dont je doute car le programme était encore si limité et si peu connu. Il faut distinguer les intentions et les effets. Je ne peux pas affirmer que ça n'entrait pas dans la tête de certains hommes politiques. Mais ça n'est pas pour ça qu'on a créé le PELO, car si notre intention avait été de gagner les votes des communautés ethniques, on n'aurait pas fait la Charte de la langue française".
(Informateur du MEQ).

De plus, les communautés exprimaient des résistances concernant la crainte d'un programme provisoire et de la disparition des écoles à temps partiel contrôlées par les associations ethniques:

"Plusieurs de ces communautés ont pensé qu'on voulait remplacer les classes du samedi qu'elles contrôlaient par le PELO. Ça a donc ralenti les choses, car il a fallu donner des assurances et presque figer dans le béton le système de

subventions aux classes du samedi. Ces communautés sont souvent très fermées sur elles-mêmes. Il y a des petites élites qui prétendent parler au nom de toute la communauté et qui contrôlent tous les budgets et qui ont un petit pouvoir, réduit mais réel. Chaque fois qu'on touche à un pouvoir ou à un budget, sociologiquement on crée des réactions".
(Informateur du MEQ).

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation décida de confier à un groupe de travail la responsabilité d'effectuer des consultations au sujet du projet et d'en définir le cadre général d'intervention. En septembre 1977, le sous-ministre adjoint lançait officiellement le projet dans une lettre jointe à une enquête effectuée auprès des commissions scolaires et des diverses associations ethniques impliquées dans l'enseignement des langues d'origine[120]. Dans cette lettre, le sous-ministre demandait aux personnes consultées de réagir à la proposition d'un programme scolaire expérimental, optionnel au deuxième cycle du secondaire et permettant l'acquisition de crédits.

Malgré cette démarche qui visait 51 associations ethniques dont la moitié seulement répondirent pour faire connaître leur accord de principe[121], la consultation fut considérée comme déficiente par de nombreux interlocuteurs des groupes minoritaires. Cette faiblesse s'expliquerait principalement par l'absence de réseaux de contact entre le Gouvernement et les communautés, la méconnaissance de ce dernier des milieux minoritaires, ainsi que par l'aspect extrêmement formel de la démarche effectuée sous forme d'un questionnaire écrit:

"Dans le meilleur des cas, il y a eu quelques lettres qui ont été adressées aux centres sociaux plutôt qu'aux écoles. Lorsque l'on envoie une lettre formelle au président d'un organisme ethnique, rien n'assure que l'information va passer. De plus, les phénomènes de leadership dans les groupes ethniques sont complexes et très informels; le Conseil des classes ethniques [qui a été consulté par le Ministère] est un organisme fantôme qui n'a jamais été vraiment actif. Je crois qu'il y avait méconnaissance des deux côtés, manque de contact et de connaissance des réseaux".
(Informateur d'une association ethnique).

À l'inverse, la consultation auprès du milieu scolaire fut plus facile et révéla une réaction plutôt positive. La peur d'une opposition de la majorité n'a donc pas constitué un facteur important dans la définition du cadre général de la politique d'enseignement des langues d'origine.

> *"Il y a eu dialogue avec les autres partenaires du Ministère (commissions scolaires, syndicats). Nous étions d'accord, car pour la majorité des intervenants, ça paraissait une chose intelligente que de respecter et de prendre des moyens concrets pour respecter l'héritage des communautés culturelles. Certains enseignants (une minorité) nous ont cependant fait savoir que ces programmes mangeaient dans le temps prévu aux autres matières et que dans leur esprit, l'école publique n'était pas le lieu pour ces programmes. [...] Mais dans la population je ne me souviens pas qu'il y ait eu une hostilité quelconque".*
> (Informateur du MEQ).

. . .

> *"Je n'ai jamais senti de résistance face au pluralisme avec les Péquistes. Les Libéraux sont [et étaient] dans une situation probablement plus délicate, car s'ils sont ouverts à l'égard des communautés culturelles, le public va penser qu'ils ne sont pas nationalistes, pas pour les Québécois. Les Péquistes, comme c'était bien connu par tous qu'ils l'étaient, pouvaient se montrer très ouverts à l'égard des communautés culturelles sans danger de backlash".*
> (Informateur d'une association ethnique).

3.2.2 Les caractéristiques de la politique initiale

Suite à l'ensemble des consultations effectuées par le groupe de travail, celui-ci déposa en 1978 un «Cadre général du projet PELO[122]» qui retenait la formule proposée en 1977 par le Ministère, mais insistait pour des raisons pédagogiques sur la nécessité d'amorcer la mise en oeuvre du projet au niveau élémentaire, et non au niveau secondaire, alors même que le Ministère s'était engagé dans ce sens dans son Livre vert sur l'École publique[123].

On précisait également dans le cadre général du projet les principales orientations du PELO, conçu comme un programme scolaire régulier relevant principalement du ministère de l'Éducation:

> *"Nous tenions à un programme centralisé au niveau du Ministère pour deux raisons principales. En confier la responsabilité aux groupes ethniques, ç'eût été revenir à la solution de subventions aux classes du samedi. Les groupes ethniques ne sont pas présents à l'école publique et l'on voit mal comment ils pourraient l'être, sauf à titre de membres du comité de parents. Comme l'idée, c'était d'instaurer dans les écoles publiques l'enseignement des langues d'origine, il fallait que ça passe par les commissions scolaires ou le gouvernement. Par prudence, on en a fait un programme centralisé au départ parce qu'il pouvait y avoir certaines résistances au niveau des commissions scolaires. Il fallait donc que l'impulsion vienne de Québec".*
> (Informateur du MEQ).

Bien que le Ministère ait constitué par cooptation des comités ad hoc formés de personnes-ressources du milieu pour rédiger les programmes et bien qu'il ait institué en théorie un comité consultatif du PELO, peu de mécanismes formels furent prévus afin d'assurer la participation des communautés et un certain contrôle de celles-ci sur divers aspects de programmes.

Le groupe de travail se prononça également en faveur d'un programme destiné exclusivement aux élèves des communautés minoritaires, mesure qui ne suscitât pas à l'origine de remise en question par les divers partenaires du Ministère ou au sein des communautés qui auraient peut-être craint, à l'époque, un envahissement par le groupe majoritaire.

> *"Nous ne voulions pas noyer le Programme avec un apport de jeunes Québécois francophones qui auraient doublé le nombre d'enfants. De plus, ça aurait posé des problèmes avec les communautés culturelles (pensez aux résistances des classes du samedi) alors on s'est dit on va d'abord l'implanter solidement chez les enfants qui parlent déjà la langue et*

après, si c'est possible, on l'ouvrira peu à peu".
(informateur du MEQ).

L'articulation des objectifs du Programme[124] confirmait d'ailleurs cette vision d'un enseignement des langues d'origine visant essentiellement le maintien des langues et des cultures minoritaires au sein de la société québécoise et leur valorisation aux yeux des enfants issus de ces groupes:

> *"La société québécoise tout en recherchant sa cohérence autour d'un projet collectif précis, ne veut pas nier les spécificités des composantes de sa population. En particulier, elle tient en grande considération les apports des groupes ethniques qui constituent une partie de sa population. En conséquence, un des buts de l'école québécoise serait de donner aux communautés ethniques les moyens de garder contact avec la langue qui véhicule leur culture d'origine [...].*
>
> *Au plan de l'individu, les communautés ethniques visent par un enseignement de la langue d'origine*
>
> - *à un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant, surtout quand la langue d'usage de la famille est la langue d'origine et qu'elle constitue, de ce fait, la langue maternelle de l'enfant;*
> - *à un moyen d'intégrer les jeunes (enfants et adolescents) par une meilleure identification à la communauté d'origine;*
> - *à valoriser la langue d'origine auprès des jeunes en leur donnant une connaissance systématique de la langue, ainsi qu'un accès aux divers niveaux d'expression de cette langue".*
> (MEQ, 1978a).

Le groupe de travail décida également de privilégier un enseignement intégré à l'horaire scolaire régulier, formule qui paraissait assurer un enseignement de meilleure qualité, une plus grande valorisation des langues et des cultures d'origine ainsi qu'une meilleure intégration de l'élève minoritaire.

"Plusieurs parents disaient: «Si c'est pour que notre enfant reste après les heures de classes, je ne suis pas intéressé.» Il ne faut pas que l'enfant ait le sentiment d'être à part et si l'on veut qu'il soit valorisé, il faut que ça fasse partie des heures habituelles. De plus, certains pédagogues nous ont dit: «On ne peut pas exiger plus de tant d'heures d'attention d'un enfant par jour ou par semaine. Si vous n'intégrez pas le programme dans ces heures-là, vous n'obtiendrez pas de bons résultats.» Cependant, cette orientation n'était pas définitive, nous savions que pendant quelque temps, il faudrait patauger pour voir comment tout ça pouvait s'intégrer harmonieusement au programme scolaire habituel".
(Informateur du MEQ).

Suite à ces grandes orientations et au travail des divers comités, on annonça discrètement en juin 1978 la mise en oeuvre du programme à titre expérimental dans sept écoles de la CÉCM à partir de l'automne 1978[125]. Bien qu'en théorie la décision de transformer le projet en programme devait dépendre du bilan effectué par une équipe pédagogique du Ministère en mai 1979[126], dès le mois de janvier 1979, le Ministre Jacques-Yvan Morin déclarait que l'enseignement des langues d'origine serait étendu à l'ensemble des milieux scolaires intéressés, malgré les débuts difficiles du projet, liés aux méfiances explicitées plus haut.

"Lancé en début d'année scolaire à titre expérimental, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) connaîtra une expansion graduelle et deviendra solidement ancré dans l'École publique montréalaise. L'annonce de ces classes a été faite dès juillet dernier par le Ministre mais leur implantation s'est avérée assez difficile, notamment en raison de la méfiance de nombreux parents. C'est la raison pour laquelle il n'y en a que huit cette année, la moitié accueillant des enfants d'origine portugaise, deux étant destinés à l'enseignement de l'italien et deux à celui du grec. Déjà convaincu de leur utilité, M. Morin n'a pas attendu le résultat des «évaluations scientifiques» en cours pour annoncer hier que ces classes s'étendront progressivement à toutes les années du primaire, à raison d'un degré par an et qu'elles seront plus tard insérées au calendrier du cours secondaire puis de l'Université [127]".

Peu de temps après, cette position était confirmée dans le Livre Orange sur «L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action» qui situait clairement l'enseignement des langues d'origine dans le cadre du droit à la différence pour les individus et les communautés et du respect du pluralisme dans le milieu scolaire:

> 1.4.5 *"Le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement".*
>
> 1.4.9 *"Le pluralisme concerne non seulement les individus mais aussi les groupes et les communautés. Il fait droit aussi bien aux minorités qu'aux majorités; il les convie à l'acceptation de la différence et à la compréhension réciproque; il intègre les richesses de la diversité".*
>
> 1.5.4 *"Selon les projets en voie de réalisation (Programme d'enseignement des langues d'origine, ou PELO), les groupes ethniques qui comptent un nombre suffisant de membres dans une école donnée pourront bénéficier d'un enseignement de la langue, de la culture et de l'histoire de leur pays d'origine. Ce faisant, l'État québécois manifeste son souci d'observer la règle de la Charte des droits et libertés de la personne, selon laquelle «les personnes appartenant à des minorités ethniques ont le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe»[128]".*

Cependant, malgré cette justification presque éthique de la mise en oeuvre du PELO, le Ministère n'a jamais clairement statué sur le caractère mandatoire ou facultatif de l'offre du programme par une commission scolaire qui compterait suffisamment d'élèves intéressés dans une même école.

Un certain nombre de documents et de règlements devaient préciser les modalités de mise en oeuvre du projet par les commissions scolaires:

> *"Le temps consacré à l'apprentissage de la langue est de quelque 100 heures par année. Ces cours facultatifs sont généralement offerts quotidiennement pendant trente minutes, à l'intérieur de l'horaire scolaire".*

"Le ministère de l'Éducation fournit une aide pédagogique et financière aux commissions scolaires qui dispensent des cours de langue d'origine".

"L'appui financier consiste à distribuer aux commissions scolaires participantes des sommes pour couvrir les coûts réels de fonctionnement: salaire des enseignant(e)s et achat de matériel didactique".

"L'aide pédagogique se traduit par l'élaboration de programmes obligatoires. Des guides pédagogiques sont aussi rédigés et des ateliers de perfectionnement sont organisés périodiquement, selon les besoins, afin d'aider les enseignant(e)s à mieux appliquer les programmes".
(MEQ, 1983, p. 6)[129].

Aucun temps spécifique pour l'enseignement des langues d'origine ne fut prévu à l'horaire régulier, ce qui laissait entrevoir la possibilité de résistance de la part des commissions scolaires à implanter la formule intégrée. D'ailleurs, comme l'a rappelé récemment le Ministère, même si l'énoncé de politique initiale favorisait l'intégration du programme à l'horaire scolaire régulier, le règlement 43 du Régime pédagogique se contentait de stipuler de manière assez vague que:

> *"Le temps et la place consacrés aux cours de langues et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés* [130]".

Dans ses règles budgétaires destinées aux commissions scolaires[131], le Ministère précisa qu'il autorisait l'ouverture d'une classe PELO à partir d'un minimum de 15 inscriptions. Quant au maximum, comme il s'agit d'un programme scolaire régulier, il est régi par les normes de la convention collective.

Quant aux enseignants du PELO, ils sont soumis aux mêmes règles que les enseignants réguliers et leurs conditions de travail et leur salaire sont fixés par la convention collective des enseignants réguliers. De plus,

leur engagement relève des mêmes règles administratives relatives à l'autorisation légale d'enseigner. À compétence égale, les personnes disposant d'un brevet d'enseignement québécois auront donc la priorité; mais les brevets octroyés hors du Québec peuvent être reconnus par le service de la certification et de la probation des maîtres, et, en cas de pénurie de candidats qualifiés, la commission scolaire peut obtenir pour un enseignant une autorisation provisoire ou une tolérance d'engagement.

Dans l'ensemble, la politique initiale d'enseignement des langues d'origine telle qu'articulée par le ministère de l'Éducation du Québec en 1977 et 1978 constitue donc un engagement clair en faveur de l'implication du système scolaire public dans ce domaine et d'une responsabilité ministérielle dans la mise en oeuvre du programme. Les conditions d'émergence de cette politique ainsi que ses objectifs témoignent d'un désir marqué du gouvernement québécois d'être reconnu comme un intervenant légitime dans l'enseignement des langues d'origine au Québec, surtout aux yeux des communautés minoritaires souvent méfiantes. Par ailleurs, on peut aussi y discerner son manque de crainte d'une réaction négative du groupe majoritaire, alors beaucoup plus intéressé au statut de l'anglais et du français au Québec, qu'à celui des langues d'origine. Loin de jouer, comme le gouvernement ontarien réactif, le rôle d'un arbitre entre groupe majoritaire et groupes minoritaires et de proposer une solution de compromis, le gouvernement québécois a assumé l'essentiel du leadership dans l'émergence de la politique d'enseignement des langues d'origine, conçue comme un des éléments de la légitimation aux yeux des communautés minoritaires de la remise en question du projet social et collectif au Québec.

En l'absence de pressions notables des groupes minoritaires d'origine immigrante et de résistances marquées du groupe majoritaire, le Ministère a donc clairement pris position en faveur d'un statut accru des langues d'origine à l'école publique et a conçu le PELO comme un programme scolaire régulier, intégré à horaire et centralisé au niveau ministériel. Destiné spécifiquement aux élèves d'origine immigrante, celui-ci vise essentiellement le maintien de leur langue et de leur culture d'origine plus que la sensibilisation interculturelle du milieu ou

l'adaptation scolaire de l'élève minoritaire à l'école publique, même si ces préoccupations apparaissent en filigrane.

3.2.3 L'implication du ministère de l'Éducation et de certaines commissions scolaires dans la mise en oeuvre du PELO

Ces caractéristiques de la politique d'enseignement des langues d'origine au Québec ont conduit à une implication directe et permanente du ministère de l'Éducation dans la mise en oeuvre du PELO, tant sur le plan financier que pédagogique. Si on a pu noter une tendance récente à la décentralisation au niveau local où certaines divergences mineures dans la mise en oeuvre reflètent la dynamique spécifique des milieux, dans l'ensemble, le rôle du Ministère est demeuré central et le contenu du programme a été largement défini et contrôlé au niveau provincial. Les coûts du PELO sont essentiellement couverts par le MEQ et le budget qui est demeuré proportionnellement modeste par rapport à l'ensemble des services de l'accueil[132], atteignait en 1987-1988, 1 300 000 $[133]. Comme la clientèle s'est développée plus lentement que prévu, la question financière ne semble pas s'être posée au niveau du Gouvernement.

> *"L'importance du budget n'est pas fonction de l'intérêt qu'accorde le Ministère au Programme, mais fonction de la clientèle. Il n'y a pas de limites fixées par le Gouvernement: tant qu'il y aura demande, le budget augmentera. Jusqu'à maintenant, nous n'avons jamais refusé une demande d'enseignement des langues d'origine. Au contraire, au moment où le projet piétinait, les autorités du Ministère s'inquiétaient, nous demandant de faire le nécessaire pour favoriser son essor".*
> (Informateur du MEQ).

Une des préoccupations principales du Ministère a été de favoriser la qualité pédagogique du Programme, conçu selon une approche structurée à partir d'objectifs bien définis en fonction d'une clientèle spécifique. Dans le cas des quatre premières langues (italien, portugais, grec et espagnol), le Ministère a élaboré des programmes-cadres obligatoires et des guides pédagogiques pour chaque langue et chaque année du primaire.

Depuis 1984-1985, on a commencé la rédaction des programmes et des guides du secondaire actuellement presque complétés[134]. Cependant, comme les clientèles au niveau secondaire sont presque inexistantes, nous nous en tiendrons ici aux efforts pédagogiques consentis au primaire.

Dans l'ensemble, ces programmes sont bâtis à partir d'une même structure et d'objectifs communs, afin de faciliter l'évaluation et la formation des maîtres. Ils sont conformes aux exigences ministérielles concernant l'enseignement des langues et sont conçus dans l'esprit du Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques du MEQ[135]. On y privilégie les trois objectifs pédagogiques suivants:

- "*assurer la communication entre les enfants et les membres de leur famille au Québec et dans le pays d'origine;*
- *améliorer la qualité de la langue parlée et donner aux enfants la possibilité d'apprendre la langue écrite;*
- *développer la conscience de l'identité culturelle des membres de la communauté ethnique de façon à ce qu'ils puissent faire un apport culturel original au pays d'accueil* [136]".

On a retenu une approche éclectique, centrée essentiellement sur l'élève et axée sur la pédagogie de la communication, qui, selon les concepteurs, est commune à l'enseignement des langues secondes et de la langue maternelle et permet de répondre en partie au dilemme de l'enseignement des langues d'origine[137].

Des objectifs généraux et des thèmes spécifiques sont définis pour chaque niveau du programme. Ainsi, en *première année*, les thèmes retenus sont liés à l'environnement immédiat de l'élève (identification personnelle, éducation, hygiène et santé, couvert, maison et foyer, faune et flore) alors que l'apprentissage est limité à la langue orale. À partir de la deuxième année, on introduit graduellement la langue écrite qui n'est cependant importante qu'à partir du deuxième cycle. Plus on progresse dans le programme, plus on élargit les thèmes retenus afin d'élargir la vision du monde de l'élève: par exemple, en troisième année, on insiste sur

les relations sociales, les loisirs et les sports, le quartier, les magasins et les achats, les services publics et le pays d'origine. La sixième année est consacrée à l'étude plus approfondie du pays d'origine en relation avec la réalité du pays d'accueil[138].

Quant aux guides pédagogiques, ils ont pour but de:

> *"Promouvoir une bonne compréhension du Programme; de suggérer aux enseignant(e)s des approches pédagogiques, des situations éducatives et des situations d'apprentissage jugées appropriées pour une bonne application du Programme et visent à susciter la créativité dans la recherche des moyens pédagogiques à mettre en oeuvre* [139]".

On y met également l'accent sur l'importance de lier l'apprentissage des langues d'origine à la fois aux activités culturelles de la communauté d'origine et à celles de l'école.

Lors de la rédaction des programmes et des guides pédagogiques dont la responsabilité finale a reposé sur la Direction générale du développement pédagogique du MEQ, on a consulté des personnes-ressources des milieux minoritaires désignées après consultation par les responsables du Ministère et ayant participé aux divers comités ad hoc et au comité consultatif du PELO.

> *"La consultation des communautés culturelles pour l'élaboration des programmes s'est faite selon un processus informel et a varié selon les ressources des communautés: parfois certaines personnes des écoles ethniques ont été engagées comme consultants. Dans d'autres communautés, nous avons davantage recruté des professeurs d'université ou travaillé conjointement avec des personnes-ressources des consulats. En général, nous respections les demandes des communautés, en autant qu'elles ne soient pas irréalistes sur le plan pédagogique".*
> (Informateur de MEQ).

Si le Ministère a rédigé centralement les programmes et les guides pédagogiques pour l'italien, le portugais, le grec et l'espagnol, à partir de

1983, il a préféré déléguer la responsabilité des nouveaux programmes de langues orientales (chinois, vietnamien, cambodgien, laotien) et de langues sémitiques (arabe, hébreu) au niveau local, tout en insistant pour que leur élaboration tienne compte des normes communes. Cette décision est liée, selon les interlocuteurs du MEQ, à un manque de ressources au niveau ministériel et à la nécessité d'accorder la priorité aux programmes déjà amorcés:

> *"Le Ministère élabore tous les programmes pour quatre langues: c'est le seul modèle au Canada où le Ministère se soit impliqué à ce point. Alors, quand est venue la demande des parents d'origine orientale, nous n'avions pas les ressources pour nous disperser à ce point, car nous voulions pousser à fond les autres programmes jusqu'à la fin du secondaire. Nous avons donc incité les commissions scolaires à se prévaloir du droit d'élaborer des programmes locaux, avec une aide partielle du Ministère".*
> (Informateur du MEQ).

C'est ainsi que la commission scolaire Sainte-Croix a produit, à partir de 1983, les quatre programmes de langues orientales offerts dans une de ses écoles à raison d'un degré par année[140], alors qu'en 1986 la CÉCM a élaboré le programme d'arabe[141] et la CÉPGM, en collaboration avec l'Association des écoles juives, le programme d'hébreu demandé par des parents sépharades dans une de ses écoles françaises[142]. En juin 1988, alors qu'on notait depuis 1986-1987 une tendance à la multiplication des langues enseignées à l'échelle locale (surtout à la CÉPGM où l'on avait initié le punjabi, le créole et le swahili sans avoir fait approuver préalablement un contenu de programme dans ces langues), le Ministère a rappelé aux commissions scolaires l'obligation de n'offrir des cours de PELO que dans une approche structurée et précisé qu'il ne reconnaîtrait qu'un programme par langue, lequel devrait par la suite être emprunté ou acheté à la commission scolaire productrice si d'autres milieux désiraient également enseigner la même langue-cible[143].

Bien qu'il n'ait pas abordé le problème de la formation initiale des enseignants du PELO qui, vu leur nombre limité, ne pouvaient pas

constituer une clientèle-cible très importante pour un programme universitaire, le ministère de l'Éducation s'est impliqué au niveau de leur encadrement et de leur perfectionnement, même si cette responsabilité relève principalement des commissions scolaires. Un agent de développement pédagogique (ADP) du Ministère travaille à temps plein à l'animation auprès des enseignants du PELO et des responsables des commissions scolaires.

> *"Mon rôle consiste à implanter les programmes qui ont été conçus au niveau du Ministère. Les enseignants ont des problèmes de formation, parce que même si la plupart ont des diplômes, ils sont très traditionnels et ne connaissent pas l'approche communicative. Ici, on donne à tous les enseignants qui commencent une formation initiale de trois jours et les conseillers pédagogiques des commissions scolaires viennent avec eux. Après, l'encadrement relève des répondants des commissions scolaires".*
> (Informateur du MEQ).

Cet agent de développement pédagogique peut également organiser à la demande des commissions scolaires des ateliers de perfectionnement pour les enseignants du PELO. Au niveau local, seul le secteur français de la CÉCM a une conseillère pédagogique dont l'essentiel de la tâche est consacrée à l'encadrement des enseignants du PELO[144]. À Jérôme-Le Royer, cette responsabilité relève des deux conseillères à l'enseignement de la langue seconde dans chacun des secteurs[145], et à Sainte-Croix, de la responsable de l'accueil[146]. Au secteur anglais de la CÉCM, pour des motifs qui seront explicités plus loin, le dossier n'a pas été confié à une ressource locale[147] alors que la CÉPGM n'a véritablement commencé à s'impliquer de manière plus approfondie que suite à la réforme structurelle suscitée par la mise en oeuvre de sa nouvelle politique multiculturelle[148].

Dans l'ensemble de nos entrevues, même si certains intervenants ont parfois mentionné le traditionnalisme des enseignants du PELO, leur professionnalisme n'est généralement pas remis en question et l'on semble

apprécier la qualité pédagogique de leur enseignement. Cette perception est d'ailleurs confirmée par nos interlocuteurs du Ministère:

> *"Nous ne recevons pas de plainte sur le professionnalisme des enseignants du Programme. En général, ce sont des femmes extrêmement dévouées qui consacrent énormément de temps pour planifier leur leçon et fabriquer du matériel pédagogique. Elles ont parfois des problèmes à s'habituer au milieu scolaire québécois car la plupart ont enseigné seulement dans leur pays d'origine mais en général, elles finissent par s'adapter et de plus, elles sont très respectées à cause de la qualité du travail qu'elles fournissent. De plus, la plupart sont engagées sur des contrats d'un an, on peut les renvoyer n'importe quand. Alors, c'est comme une épée de Damoclès, mais, en plus de cinq ans, je ne crois pas que l'on n'ait pas renouvelé le contrat de plus d'un ou deux enseignants".*
> (Informateur du MEQ).

L'absence de matériel pédagogique adéquat demeurerait cependant un problème réel même si l'un des rôles de l'ADP et des divers répondants locaux est d'élaborer des outils reflétant spécifiquement divers aspects du programme PELO et d'aider les enseignants à mettre en commun le matériel fabriqué localement ou à adapter les ressources provenant des pays d'origine.

3.2.4 L'évolution de la clientèle

Malgré un effort appréciable du Ministère au plan financier et pédagogique ainsi qu'une implication non négligeable de certaines commissions scolaires, nombre de problèmes ont ralenti la mise en oeuvre du PELO qui n'a pas connu, particulièrement à ses débuts, le succès escompté (voir tableau 4, pp.167-173). En effet, le programme qui touchait 118 élèves dans sa phase expérimentale à la CÉCM en 1978-1979, ne comptait que 365 inscrits dans deux commissions scolaires lors de sa mise en oeuvre régulière en 1979-1980 et stagnait encore en 1980-1981 à 560 élèves, toujours dans les mêmes commissions scolaires.

Tableau 4

Clientèle scolaire PELO
1978-1988

Période	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Nombre d'élèves par langue	Nombre d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves pour la période
1978-79	CECM	français	italien	26	118	118
			grec	25		
			portugais	67		
1979-80	CECM	français	italien	8	152	365
			grec	37		
			portugais	107		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	33	213	
		anglais	italien	180		
1980-81	CECM	français	italien	0	203	560
			grec	63		
			portugais	140		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	52	357	
		anglais	italien	305		
1981-82	CECM	français	italien	0	537	716
			grec	96		
			portugais	199		
		anglais	italien	242		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	94	179	
		anglais	italien	85		

Tableau 4 (suite)

Clientele scolaire PELO
1978-1988

Période	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Nombre d'élèves par langue	Nombre d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves pour la période
1982-83	CECM	français	italien	22	986	1 629
			grec	122		
			portugais	293		
			espagnol	19		
		anglais	italien	530		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	320	593	
		anglais	italien	273		
	Les Écores	anglais	italien	50	50	
1983-84	CECM	français	italien	173	1 648	2 566
			grec	114		
			portugais	302		
			espagnol	26		
		anglais	italien	962		
			portugais	71		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	333	816	
		anglais	italien	483		
	Les Écores	anglais	italien	47	47	
	Ste-Croix	français	chinois	20	55	
			cambodgien	16		
			laotien	11		
			vietnamien	8		

Tableau 4 (suite)

Clientèle scolaire PELO
1978-1986

Période	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Nombre d'élèves par langue	Nombre d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves pour la période
1984-85	CECM	français	italien	303	2 251	3 435
			grec	118		
			portugais	334		
			espagnol	69		
			laotien	12		
			vietnamien	43		
			arabe	3		
		anglais	italien	1 270		
			portugais	101		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	396	1 070	
		anglais	italien	682		
	Les Ecores	anglais	italien	34	34	
	Ste-Croix	français	chinois	24	59	
			cambodgien	16		
			laotien	11		
			vietnamien	8		
1985-86	CECM	français	italien	495	2 672	4 293
			grec	67		
			portugais	314		
			espagnol	111		
			laotien	23		
			vietnamien	72		
			arabe	34		
			chinois	15		
		anglais	italien	1 433		
			portugais	108		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	384	1 736	
		anglais	italien	852		

Tableau 4 (suite)

Clientèle scolaire PELO
1978-1988

Période	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Nombre d'élèves par langue	Nombre d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves pour la période
1985-86	Les Écores	anglais	italien	53	53	
	Ste-Croix	français	chinois	30	111	
			cambodgien	39		
			laotien	20		
			vietnamien	10		
			espagnol	12		
À partir de mars 1986 seulement	CEPGM	anglais	italien	45	115	
		français	espagnol	22		
			hébreu	48		
	Lakeshore	français	hébreu	43	49	
		anglais	hébreu	6		
	Harricana	français	algonquin	30	30	
	Greenfield Park	français	espagnol	27	27	
1986-87	CECM	français	arabe	67	2 904	4 835
			cambodgien	43		
			chinois	39		
			espagnol	159		
			grec	28		
			italien	509		
			laotien	51		
			portugais	313		
			vietnamien	122		
		anglais	italien	1 401		
			portugais	172		

Tableau 4 (suite)

Clientèle scolaire PELO
1978-1988

Période	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Nombre d'élèves par langue	Nombre d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves pour la période
1986-87	Jérôme-Le Royer	français	italien	355	1 274	
		anglais	italien	919		
	Sault-St-Louis	anglais	italien	20	20	
	Ste-Croix	français	cambodgien	58	157	
			chinois	44		
			espagnol	11		
			laotien	26		
			vietnamien	13		
	Greenfield Park	français	espagnol	53	53	
	Les Écores	anglais	italien	70	70	
	CEPGM	français	chinois	14	317	
			espagnol	24		
			hébreu	67		
			vietnamien	12		
		anglais	chinois	8		
			hébreu	48		
	Lakeshore	français	hébreu	18	18	
	Lauren-tienne	anglais	hébreu	11	11	
	Régionale Harricana	français	algonquin	16	16	
	South Shore	anglais	grec	10	10	

Tableau 4 (suite)

Clientèle scolaire PELO
1978-1988

Période	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Nombre d'élèves par langue	Nombre d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves pour la période
1987-88	CECM	français	italien	575	3 251	5 197
			portugais	353		
			grec	37		
			espagnol	292		
			vietnamien	179		
			laotien	49		
			chinois	21		
			cambodgien	69		
			arabe	125		
		anglais	italien	1 425		
			portuçais	176		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	257	1 283	
		anglais	italien	1 016		
			portugais	10		
	Sault-St-Louis	anglais	italien	15	15	
	Ste-Croix	français	espagnol	24	161	
			vietnamien	8		
			laotien	22		
			chinois	46		
			cambodgien	59		
	Greenfield Park	français	espagnol	33	33	
	Les Écores	anglais	italien	67	67	

Tableau 4 (suite)

Clientele scolaire PELO
1978-1988

Période	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Nombre d'élèves par langue	Nombre d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves pour la période
1987-88	CEPGM	français	chinois	15	352	
			espagnol	30		
			hébreu	42		
			vietnamien	13		
			créole	10		
			arabe	12		
			allemand	14		
		anglais	italien	194		
			punjabi	22		
	Lauren-tienne	anglais	hébreu	6	6	
	Regionale Harricana	français	algonquin	19	19	
	South Shore	anglais	grec	10	10	

Source: MEQ, 1988.

Selon les observateurs, le PELO s'est heurté, dès l'origine, à trois problèmes importants:

> *"D'abord, les restrictions dont le projet est frappé dans le secteur anglais; ensuite la crainte que ressentent plusieurs associations ethniques de voir le PELO supplanter leurs classes du samedi, elles aussi de langue et de culture mais organisées par les associations; enfin, les réticences de certains milieux scolaires* [149]".

On peut donc penser que le développement de la clientèle du PELO a été ralentie par des résistances provenant à la fois des milieux gouvernementaux, minoritaires et scolaires.

3.2.4.1 Le problème du secteur anglais et le développement du Programme dans les écoles anglaises à Jérôme-Le Royer et à la CÉCM

Tout d'abord, au niveau du Ministère, bien que l'on n'eut pas exclu la possibilité d'offrir le PELO aux écoles anglaises, le Programme a été conçu à l'origine comme une mesure destinée à rendre l'école française plus accueillante aux yeux des élèves d'origine immigrante et la question de son implantation dans le secteur anglais ne se posa guère lors du processus de consultation.

> *"On s'était dit: «Commençons par l'école française, c'est là que le bât blesse», car on avait la réputation d'être fermé au pluralisme, donc il y avait urgence. Mais ce n'était pas du tout exclu qu'on l'offre aussi à l'école anglaise. Je dois dire aussi que ce n'était pas au beau fixe entre les commissions scolaires protestantes ou anglophones et nous. On passait notre temps à essayer de leur expliquer ce que la Charte de la langue française allait faire et dès qu'on voulait leur parler d'autre chose, ils n'étaient pas intéressés. Je ne me souviens pas d'avoir entendu quelqu'un des commissions scolaires me dire: «Ça n'a pas de bon sens, vous faites ça pour l'école française, vous devriez le faire pour l'école anglaise.» Jamais, parce que chaque fois que je les voyais, c'était les briques qui volaient au sujet de la Charte".*
> **(Informateur du MEQ).**

Cependant quand s'est posé le problème des enfants inscrits illégalement à l'école anglaise, le Gouvernement a alors décidé de ne pas offrir le PELO dans les secteurs anglais des commissions scolaires qui participaient activement à ce mouvement de non-respect de la Loi 101. Dès septembre 1978, le ministre Jacques-Yvan Morin faisait donc savoir au président de la CÉCM que le PELO ne serait pas offert dans le secteur anglais tant que le problème de la présence des illégaux dans les écoles anglaises ne serait pas réglé. Selon les informateurs du MEQ, offrir le PELO au secteur anglais de la CÉCM, eut été une forme d'encouragement à l'illégalité, ce qui était inacceptable pour le gouvernement de l'époque:

> *"On s'est dit: «Ça va être des illégaux qui vont bénéficier de ça, ça n'a pas de bon sens.» On pensait alors que le phénomène des illégaux ne durerait pas plus d'un an ou deux et qu'on pourrait l'ouvrir ensuite au secteur anglais. Je trouvais ça impossible que la loi ne fut pas respectée de cette façon au vu et au su de tout le monde et qu'on irait encourager d'une manière ou d'une autre les gens qui défiaient la loi".*
> (Informateur du MEQ).

Selon d'autres observateurs, le légalisme du Ministère, même s'il reflétait une position de principe, n'était cependant pas dépourvu de considérations stratégiques.

> *"Tout le monde croit comprendre que le Ministre espère que cette punition imposée au secteur anglophone amènera les parents d'enfants légaux d'origine italienne et portugaise à faire pression pour obtenir un enseignement auquel ils ont droit et qu'elle mettra les parents, les principaux et les enseignants qui pratiquent la désobéissance civile dans une position inconfortable".*
> (Le Devoir, 22 septembre 1978).

Comme la commission scolaire Jérôme-Le Royer n'encourageait pas la présence d'élèves illégaux au secteur anglais, le programme y fut offert dans les écoles anglaises intéressées et le secteur anglais y a fourni jusqu'en 1981-1982 la majorité des élèves inscrits au PELO (voir tableau 4, pp. 167-173). D'une façon générale, le programme PELO limité à l'italien et qui rejoignait 1016 élèves en 1987-1988 (voir tableau 4,

pp. 167-173) a d'ailleurs connu un développement presque sans histoire dans le secteur anglais de Jérôme-Le Royer dont la population scolaire est à plus de 90 % d'origine italienne[150].

> *"In my school, 50 % of the teachers are very supportive of the PELO because they believe it is beneficial to pupils. The other 50 % complain about practical things; they never express ideological opposition; in a community which is 97 % italian, they would be afraid of being labelled «racist»".*
> (Direction d'école).

Cependant, comme la clientèle totale du PELO stagnait et que certaines pressions d'associations de groupes minoritaires d'origine immigrante commençaient à s'exercer sur le Ministère, celui-ci accepta à partir de 1981-1982 d'ouvrir le programme au secteur anglais de la CÉCM en autant que les élèves illégaux n'y aient pas accès.

> *"Au bout de deux ou trois ans, les communautés culturelles et plus spécifiquement le PICA[151] dont le président était également commissaire à la CÉCM, ont fait des pressions et faisaient remarquer qu'il y avait une forte majorité d'allophones qui sont tout à fait légalement dans les écoles anglaises et qui étaient injustement pénalisés. Le service éducatif aux communautés culturelles donna au Ministère l'assurance que les illégaux ne seraient pas admis au PELO et à partir de ce moment-là, le Programme s'est mis à se développer. Pendant un certain temps, le Ministère a insisté sur la nécessité d'un équilibre numérique entre les clientèles du secteur francophone et anglophone, puis finalement on a considéré le PELO comme un service et décidé de répondre à la demande là où elle se trouvait".*
> (Informateur du MEQ).

Bien que le changement de ministre ait influencé jusqu'à un certain point cette évolution dans la mise en oeuvre du projet, l'évolution de la dynamique démolinguistique dans le milieu scolaire et la diminution des tensions entre le Gouvernement et les groupes minoritaires, à mesure que le phénomène de francisation acquérait une légitimité plus grande à leurs yeux, semblent être les facteurs les plus importants à l'origine de cette

décision de ne plus lier si étroitement l'encouragement des langues d'origine à la francisation des immigrants.

> *"Les conflits étant moins importants, le problème des illégaux s'était tassé. La clientèle d'origine immigrante fréquentait de plus en plus l'école française sans résistance majeure. [...]"*
> (Informateur du MEQ).

Cette évolution de la position ministérielle a favorisé une augmentation de la clientèle à partir de 1981-1982, année où le secteur anglais de la CÉCM devint prépondérant dans le programme, position qu'il conserve toujours en 1987-1988 avec 1 425 élèves (voir tableau 4, pp. 167-173). Dès 1982-1983, la clientèle totale du PELO s'élevait donc à 1 629 élèves, ce qui représentait un triplement d'effectifs en deux ans. Le secteur anglais des diverses commissions scolaires a représenté à partir de cette date un pourcentage de la clientèle du PELO oscillant autour de 60 % (voir tableau 5, p. 178), ce qui confirme l'abandon par le Ministère du principe de l'équilibre numérique entre les secteurs et la décision d'accommoder la clientèle là où elle se trouve. Cette ouverture au secteur anglais aurait contribué, selon les observateurs des différents milieux, à donner une nouvelle légitimité au Programme, surtout aux yeux des communautés minoritaires plus anciennes:

> *"La majorité de notre communauté a maintenant accepté la francisation même si des résistances à certains aspects demeurent. Avant, un mur existait entre les communautés au Québec mais l'ouverture du Gouvernement à l'égard des communautés culturelles a été un facteur très positif. Quand le secteur anglais a été inclus la communauté a commencé à prendre PELO au sérieux".*
> (Informateur d'une association ethnique).

Tableau 5

Évolution de la clientèle scolaire du PELO
selon les secteurs français ou anglais, 1978-1988

Année	Secteur français	Secteur anglais
1978-1979	100%	
1979-1980	51%	49%
1980-1981	46%	54%
1981-1982	55%	45%
1982-1983	48%	52%
1983-1984	38%	62%
1984-1985	39%	61%
1985-1986	42%	58%
1986-1987	43%	57%
1987-1988	44%	56%

Source: tableau 4.

Cependant, au niveau du secteur anglais de la CÉCM, ce n'est pas avec un enthousiasme débordant que l'on accueillit la permission d'ouvrir le programme après deux ans d'interdiction, qui n'avait guère, semble-t-il, suscité de préoccupations.

> *"At the origin, we were not consulted by the Ministry, and we were forbidden to enter in the Program because of the illegals. So we were not eligible and our schools did not ask for it: there was no pressure from parents or teachers. We sat there and just waited. Then, we got practically ordered to do it: we received a letter from the Directeur général who «suggested strongly» that we entered the Program. It was felt as a pressure, after it had been forbidden for three years".* (Informateur de la commission scolaire).

Le secteur anglais de la CÉCM a cependant accepté de mettre en oeuvre le programme dans ses écoles, mais en refusant de s'y engager fortement. En effet, dès le départ, on y a exclu la formule d'un programme intégré qui n'est pas offert aux parents et aux écoles[152]. De plus, suite au refus d'affecter des ressources locales, un accord officieux a dû être

conclu avec le ministère de l'Éducation afin de libérer la commission scolaire de l'organisation et du soutien pédagogiques des classes PELO, par le biais du prêt à temps partiel de l'ADP, responsable du programme au niveau du Ministère.

> *"La directrice de l'enseignement n'était pas tellement favorable au programme, mais ils ont accepté en autant que cela leur cause un minimum de problèmes. Le Ministère leur fournit donc une aide énorme. Ils n'ont nommé aucun responsable car ils n'ont accepté d'embarquer dans le programme qu'avec une aide administrative et pédagogique complète. Ils engagent les enseignants, c'est tout. L'ADP s'occupe seule des cinquante professeurs, négocie avec les directeurs d'école, etc. Ce n'est pas quelque chose qu'on crie sur les toits: on l'a fait pour que le programme fonctionne mais ça ne durera peut-être pas toujours".*
> (Informateur du MEQ).

Dans l'ensemble, dans le secteur anglais de la CÉCM, le PELO n'a pas suscité de résistance chez les enseignants ou au sein des organismes les représentant[153]. Les uns et les autres sont, en effet, portés à considérer le programme plutôt favorablement comme un service répondant à un besoin évident dans un milieu où 75 % des élèves sont d'origine italienne ou portugaise et où un grand nombre d'écoles ont des pourcentages d'italophones dépassant les 90 %[154].

> *"The PELO was never an issue: we did not press to have it in the English sector. We thought of it as a service that the parents wanted: if the Government can offer it, that's good. It was never a problem raised in the meetings of our union: our association is very business oriented, we don't go into discussions about Government spendings. I would assume that our members are supportive of encouraging pluralism in public schools because 70 % are of ethnic origin".*
> (Informateur d'un syndicat d'enseignants).

3.2.4.2 Les résistances au sein des communautés culturelles et les limites à leur participation au Programme

La restriction du Programme au secteur français, suite à son interdiction au secteur anglais, n'a pas constitué toutefois le seul facteur qui ait ralenti la progression numérique de la clientèle du PELO au sein des communautés culturelles. En effet, même depuis 1982-1983, la progression du Programme est demeurée assez lente: en effet, en cinq ans, la clientèle est passée de 1 629 à 5 197 élèves (voir tableau 4, pp. 167-173). De plus, cette augmentation a coïncidé avec l'implication dans le programme de nouveaux groupes linguistiques, le plus souvent d'implantation récente, puisqu'en 1987-1988, un total de 14 langues étaient désormais enseignées (voir tableau 6, pp. 181-182).

Au-delà des méfiances de type idéologique et politique qui s'estompèrent au fur et à mesure que se «normalisait» la dynamique des relations interethniques au Québec, la résistance ou, selon le cas, la faiblesse de la participation des milieux minoritaires au PELO semblent avoir relevé de facteurs variés.

Premièrement, certaines associations, et, plus spécifiquement, les organismes à mandat éducationnel de la communauté grecque se sont opposés au principe même de l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine au nom de considérations pédagogiques ou philosophiques que nous analyserons de manière plus approfondie au chapitre 5[155]. Cette résistance se manifeste clairement dans l'évolution de la clientèle grecque au sein du PELO qui ne s'est jamais développée: 25 en 1978-1979, 42 en 1987-1988, avec un maximum de 115 atteint en 1984-1985 (voir tableau 4, pp. 167-173).

Tableau 6

Clientèle scolaire PELO, 1987-1988
par langue enseignée

Langue enseignée	Commission scolaire	Secteur	Nombre total d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves par langue enseignée
italien	CÉCM	français	575	3 549
		anglais	1 425	
	CÉPGM	anglais	194	
	Jérôme-Le Royer	français	257	
	Les Écores	anglais	67	
	Sault-St-Louis	anglais	15	
portugais	CÉCM	français	353	539
		anglais	176	
	Jérôme-Le Royer	anglais	10	
grec	CÉCM	français	37	47
	South Shore	anglais	10	
espagnol	CÉCM	français	292	381
	CÉPGM	français	30	
	Ste-Croix	français	26	
	Greenfield Park	français	33	
vietnamien	CÉCM	français	129	150
	CÉPGM	français	13	
	Ste-Croix	français	8	
laotien	CÉCM	français	49	71
	Ste-Croix	français	22	
chinois	CÉCM	français	21	82
	CÉPGM	français	15	
	Ste-Croix	français	46	
cambodgien	CÉCM	français	69	128
	Ste-Croix	français	59	
arabe	CÉCM	français	125	137
	CÉPGM	français	12	

Tableau 6 (suite)

Clientèle scolaire PELO, 1987-1988
par langue enseignée

Langue enseignée	Commission scolaire	Secteur	Nombre total d'élèves par commission scolaire	Nombre total d'élèves par langue enseignée
créole	CEPGM	français	10	10
hébreu	CEPGM	français	42	48
	Laurentienne	anglais	6	
algonquin	Régionale Harricana	français	19	19
allemand	CEPGM	français	14	14
punjabi	CEPGM	anglais	22	22
			Grand total:	5 197

Source: MEQ, 1988.

En effet, seule la CÉCM, où la
grecque dans une même écol: était pe
directement les parents concernés, plut
de la communauté organisée[156]. À l'in
l'essentiel de la clientèle grecque qu
privées[157], la Direction n'a pas voul
officielle des organismes communau
également sur un comité de liaison au r
programme n'a donc jamais été propos
écoles[158].

De plus, même au sein d'autres
parole n'ont jamais manifesté d'opposit
de l'école publique dans l'enseigne
participation au PELO est demeur
généralement inférieure à la clientèl
partiel recevant des subventions du MC
langues ethniques (PLE) (voir tableau
certaine évolution à cet égard puisqu
1984-1985[159], les communautés ital
désormais davantage le PELO que le PLE

concentration de clientèle d'origine
u fréquente, a décidé de consulter
ôt que d'accepter à priori la vision
verse, à la CÉPGM où se retrouvait
i ne fréquentait pas des écoles
u s'opposer à la prise de position
faires dont plusieurs siégeaient
iveau de la commission scolaire le
à aux parents grecs au niveau des

groupes minoritaires, dont les porte-
ion de principe face à l'implication
ment des langues d'origine, la
ée dans l'ensemble limitée et
des écoles ethniques à temps
t dans le cadre du Programme des
7, p 184). On note cependant une
e, contrairement aux données de
enne et hispanophone fréquentent

Tableau 7

Clientèle 1987-1988 du PELO, des écoles ethniques à temps partiel recevant des subventions dans le cadre du programme des langues ethniques et des écoles ethniques à temps plein

Langue	PELO	PLE	Écoles ethniques temps plein
italien	3 549	3 521	. .
portugais	539	1 111	. .
grec	467	3 560	1 645
espagnol	381	317	. .
vietnamien	150	235	. .
laotien	71	. .	. .
chinois	82	1 536	. .
cambodgien	128	189	. .
arabe	137	375	. .
hébreu	48	1 351	6 590
allemand	14	117	155
créole	10	97	. .
algonquin	19	. .	. .
punjabi	22	. .	. .
ukrainien	. .	308	. .
polonais	. .	499	. .
autres	. .	2 355 (arméniens)	1 209
		(musulmans)	115
Total:	5 197 élèves 14 langues	15 481 élèves 39 langues	9 714 élèves 36 écoles 5 langues

Source: tableau 4 / MCCI, 1988 / MEQ, 1989.

On peut constater, de plus, en 1987-1988 (voir tableau 6, pp. 181-182), qu'à l'exception de la communauté italienne dont la représentation est importante (3 549 élèves constituant près de 70 % de la clientèle

totale), la présence des autres communautés demeure réduite: 539 élèves apprennent le portugais, 381 l'espagnol, 150 le vietnamien, 137 l'arabe et 128 le cambodgien alors que parmi les autres langues (chinois, laotien, hébreu, allemand, punjabi, créole, grec et algonquin) aucune n'atteint une clientèle de 100 élèves. Si, en Ontario, les communautés d'implantation plus ancienne étaient sous-représentées dans le HLP par rapport à leur importance démographique dans la population ontarienne, au Québec, elles sont presque complètement absentes du programme, bien que l'allemand, le polonais et l'ukrainien soient la langue maternelle d'un nombre de Québécois à peu près équivalent à celui des locuteurs d'autres groupes plus récents impliqués dans le programme comme les lusophones, les hispanophones, les arabophones et les locuteurs de langues indochinoises[160].

Même dans le cas des Juifs et des Chinois, qui sont d'implantation plus ancienne, leur participation au PELO est presque exclusivement le fait de sous-groupes d'immigrants récents fréquentant l'école française, principalement des Juifs séfarades au secteur français de la CÉPGM[161] et des Chinois du Sud-Est asiatique au secteur français de Sainte-Croix[162].

L'absence des communautés de troisième génération contribue à donner une importance relative plus grande qu'en Ontario aux communautés immigrantes dans l'ensemble du programme. En effet, sur les 14 langues enseignées en 1987-1988 (voir tableau 7, p. 184), 9 sont celles de communautés dont la majorité de la population ou la clientèle concernée par le PELO est d'implantation récente au Québec, bien que ces 9 programmes (espagnol, vietnamien, laotien, chinois, cambodgien, créole, punjabi, arabe et hébreu) ne regroupent qu'un peu moins de 20 % de la clientèle totale.

Chez l'ensemble de nos interlocuteurs, quels que soient le milieu et la commission scolaire dont ils proviennent, on s'entend pour identifier une certaine popularité du PELO chez les parents des communautés culturelles mais également un manque de mobilisation en faveur du Programme, surtout chez les communautés majoritairement de deuxième génération (Italiens, Portugais) qui ont d'ailleurs rarement été à l'origine

de la mise en oeuvre du PELO dans leurs écoles. Les facteurs invoqués pour rendre compte de cette absence de pressions, sur lesquels nous reviendrons au chapitre 5, sont variés mais on note tout spécialement la complétude institutionnelle de certaines communautés ainsi que la situation linguistique particulière du Québec qui exige déjà la maîtrise de deux langues.

> *"Les parents sont contents mais ce n'est pas une revendication qui vient d'eux. Ils voient ça comme un cadeau agréable, utile mais ils sont beaucoup plus préoccupés par la question linguistique au Québec. Si vous leur donniez le choix entre intégrer l'italien ou intensifier l'enseignement de la langue seconde, ils opteraient pour l'enseignement de la langue seconde, dans les deux réseaux. [...]"*
> (Informateur d'une commission scolaire).

* * *

> *"If PELO disappeared, I would get 15-20 calls but the parents would not insist. They think it is a good thing but they would not fight for it. This would just go back to saturday classes. They would fight much more if I was to diminish French".*
> (Direction d'école).

* * *

> *"Les parents italiens ne sont pas encore mobilisés sur une base autonome: certains appellent même PICAI pour savoir si leur école offre le PELO. [...] Si le PELO disparaissait, il n'arrivera rien si les parents sont laissés à eux-mêmes".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"D'habitude, 90 % des parents concernés acceptent mais nous n'avons jamais eu de pression des communautés pour l'ouverture de classes de PELO sauf dernièrement chez les nouveaux groupes. Les anciennes communautés pensaient qu'elles avaient quelque chose à perdre avec le PELO, alors que les nouvellement arrivés ont besoin du service supplémentaire offert par l'école".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

Cependant, une partie des résistances, ou pour le moins, de la faiblesse de participation des groupes minoritaires dans le programme, paraît relever des caractéristiques mêmes de la politique et de sa mise en oeuvre par le Ministère et non seulement des priorités internes des communautés.

Premièrement, le caractère même de programme scolaire régulier dépendant du bassin de population d'une école particulière donne peu de souplesse au PELO pour s'adapter aux besoins des populations plus dispersées qui, dans l'ensemble, seraient mieux servies par le Programme des langues ethniques du MCCI[163]. Pour répondre en partie au problème de la dispersion des clientèles, le Ministère a d'ailleurs ouvert en 1985-1986 un programme d'espagnol à la commission scolaire de Greenfield Park qui s'étend à l'ensemble de la clientèle hispanophone de la commission scolaire et non au bassin spécifique d'une seule école. Du côté gouvernemental et chez certaines communautés minoritaires, on insiste de plus en plus sur la complémentarité du PLE et du PELO:

> *"Le rapport du comité inter-ministériel PAELE [164]/PELO de juin 1982 soulignait que ces deux programmes poursuivent un objectif commun, le maintien et le développement de la langue et de la culture d'origine. Le rapport identifiait les limites des deux programmes et leurs avantages respectifs. Soulignons entre autres limites, que les ressources des communautés ethniques sont souvent insuffisantes pour soutenir un projet d'enseignement de langue d'origine; pour le PELO, les principales limites sont l'éparpillement de la clientèle et les réactions de divers milieux scolaires. Pour les PAELE, au nombre des avantages, il demeure incontestable que les associations ethniques se perçoivent comme responsables de leur héritage culturel et sont les seules capables d'organiser à des coûts raisonnables des cours de langue et de culture d'origine pour les enfants appartenant à de petites communautés ou pour des enfants de communautés dispersées sur le territoire. Le PELO pour sa part, permet de valoriser la culture d'origine dans le cadre du système scolaire public, d'assurer une qualité de son enseignement et sa reconnaissance dans le projet éducatif de l'école [165]".*

De plus, la décision du ministre Bérubé de reconnaître, pour fin d'accréditation au secondaire, les cours donnés par les associations ethniques[166] a certainement eu un impact sur le développement ient du PELO au secondaire, bien qu'aucune recherche rigoureuse ne puisse nous permettre d'évaluer jusqu'à quel point. En effet, il est difficile de savoir quel pourcentage des 1 995 élèves du PLE qui ont obtenu des crédits du Ministère en 1986-1987[167] aurait pu effectivement faire partie d'une éventuelle clientèle PELO au secondaire (à l'exception de l'italien [811 élèves] et de l'espagnol [107 élèves], les autres langues du PLE sont celles de communautés peu ou pas représentées au PELO primaire comme par exemple, les Grecs [769 élèves] ou les Allemands [106 élèves])[168].

Finalement, le choix d'un programme scolaire régulier et centralisé a également impliqué, surtout dans le cas des quatre premiers programmes, une institutionnalisation du PELO au niveau du Ministère, qui n'a guère favorisé la participation des communautés culturelles et un contrôle ethnique sur le programme. Le comité consultatif du PELO qui fonctionnait par cooptation jusqu'en 1983-1984 a disparu suite à des coupures budgétaires[169]. Dans l'ensemble de nos entrevues, différents intervenants des milieux minoritaires impliqués dans l'enseignement des langues d'origine, tout en se déclarant favorables à une intervention de l'État dans ce domaine et satisfaits de la qualité pédagogique du PELO, ont exprimé un sentiment d'aliénation face au programme. Le rapport sur l'École québécoise et les communautés culturelles signalait d'ailleurs, en 1985, que «l'ambiguïté du rôle des parents, des organismes communautaires, du comité d'école lors des démarches d'implantation d'un programme de langue d'origine» constituait un des éléments qui avait contribué à diminuer la popularité du PELO auprès des groupes minoritaires[170].

D'après les informateurs des commissions scolaires, on procéderait à des consultations de type informel auprès de diverses associations ethniques, lorsque les ressources linguistiques n'existent pas au niveau institutionnel, mais l'on s'opposerait au concept d'une participation plus formelle des associations ethniques ou des parents au processus de sélection des enseignants ou de développement du matériel pédagogique.

"Les communautés aimeraient faire partie des comités de sélection, mais au niveau de la Commission, il n'en est pas question. Comme le PELO est considéré comme un programme scolaire régulier, on ne doit pas faire d'exception, sinon il faudrait faire pareil pour les autres matières et impliquer la communauté en général dans le choix des enseignants. Mais nous effectuons des consultations informelles et appelons les organismes communautaires lorsque nous devons contrôler l'expérience de travail des candidats ou la qualité de leur langue d'origine".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Les organismes communautaires ne sont pas impliqués officiellement et je suis seule responsable de l'engagement des enseignants. Cependant, pour contrôler la qualité de la langue d'origine, lorsque je ne la parle pas moi-même, je m'adjoins une personne de la communauté lors de l'entrevue de sélection. Cette personne peut être déjà à l'emploi de la commission ou, s'il n'y a personne, je fais appel aux écoles communautaires et je leur demande parfois aussi des références face aux candidats".
(Informateur d'une commission scolaire).

Dans le cas des nouveaux programmes élaborés au niveau local à la CÉCM, à Sainte-Croix et à la CÉPGM, la participation et le contrôle communautaires semblent plus grands, bien qu'il soit difficile de savoir si le processus d'institutionnalisation suivra son cours comme dans le cas des autres langues.

"Le Programme a été demandé par les communautés et leurs représentants. Des parents chinois ont fait une pétition. Nous travaillons avec les communautés pour l'élaboration des programmes, l'implantation et l'engagement du personnel. Les rédacteurs ont été choisis par diverses associations communautaires qui siègent également lors des comités de sélection du personnel. C'est un des avantages d'avoir à élaborer soi-même les programmes, nous avons beaucoup plus de contacts avec les communautés".
(Informateur d'une commission scolaire).

Cependant, comme nous le signalions plus haut, la rédaction des programmes doit s'inspirer du cadre défini par le Ministère, et cette exigence limiterait, selon certains informateurs des communautés concernées, l'impact de la participation accrue des communautés dans la mise en oeuvre des programmes. À l'inverse, d'autres considèrent que le cadre est assez souple pour permettre un apport réel de personnes-ressources des minorités:

> *"Nous respectons les objectifs généraux du Programme mais notre démarche spécifique consiste à insérer la culture d'origine et à adapter le Programme aux caractéristiques de notre langue. Nous sommes très satisfaits de notre collaboration avec la commission scolaire et nous sommes bien impliqués dans l'engagement des enseignants".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"On a bâti le Programme au niveau local mais la consultation d'organismes ethniques n'a rien changé puisqu'on a un modèle qui nous est imposé. Ça serait positif de consulter les communautés si on pouvait élaborer notre programme mais, en fait, le Programme défini à l'avance par le Ministère est très précis. Il rentre les langues asiatiques dans un carcan de langues occidentales, alors c'est un peu tordu. Le guide pédagogique est plus utilisable que le Programme mais dans l'ensemble, tant au niveau culturel que linguistique, c'est bien difficile d'adapter".*
> (Information d'une association ethnique).

3.2.4.3 Les résistances de certains milieux scolaires et le développement du Programme dans les écoles françaises des principales commissions scolaires

Contrairement au manque de mobilisation des communautés culturelles qui est relativement documenté, l'impact de l'attitude du milieu scolaire sur le développement du PELO, en ce qui concerne les commissions scolaires que les intervenants au niveau de l'école, est plus difficile à cerner. En effet, cette problématique, qui sera approfondie au

chapitre 5, a été peu abordée par les médias, étant donné la rareté des conflits ouverts dans diverses écoles et dans le grand public ainsi que l'absence d'opposition officielle des associations syndicales, deux tendances qui contrastent fortement avec la situation ontarienne.

Au niveau des commissions scolaires, l'extension du PELO a été relativement lente puisque durant les quatre premières années du programme, seulement la CÉCM et la CSJLR ont été impliquées mais le PELO semble désormais s'étendre et toucher des clientèles plus variées puisqu'en 1987-1988, 16 commissions scolaires, dont 9 de la région métropolitaine de Montréal, participaient au programme. Les clientèles demeurent cependant toujours largement concentrées à la CÉCM (63 % des effectifs) et à la CSJLR (25 %), alors que les autres commissions scolaires ne regroupaient que 12 % des élèves inscrits (voir tableau 4, pp. 167-173).

Ces tendances ne témoignent pas nécessairement de résistances à l'intérieur de l'appareil administratif ou de la part des élus politiques locaux, mais reflète plutôt la concentration marquée des clientèles d'origine immigrante au Québec dans un nombre réduit de commissions scolaires de la région métropolitaine[171].

En effet, bien que la politique ministérielle d'enseignement des langues d'origine soit permissive et non mandatoire, aucune commission scolaire n'a encore refusé de mettre en oeuvre le PELO lorsqu'une demande formelle de parents minoritaires a été faite auprès des commissaires.

En fait, parmi les commissions scolaires à clientèle ethnique importante, seule la CÉGPM a tardé à s'impliquer dans le PELO puisque celui-ci n'y a été mis en oeuvre qu'à partir de mars 1986[172].

L'absence de cette commission scolaire, où la clientèle serait constituée d'élèves des communautés culturelles à plus de 30 % au secteur anglais et à plus de 80 % au secteur français[173], ne semble pas avoir résulté d'une résistance des commissaires à une implication dans l'enseignement des langues d'origine, mais de l'opposition ou du manque

d'intérêt des deux groupes (Grecs et Juifs ashkénazes) qui constituaient l'essentiel de sa clientèle multi-ethnique avant le développement de son secteur français, suite à l'adoption de la Loi 101[174].

> *"Nous étions favorables, en principe, à PELO car notre commission scolaire est tellement multi-ethnique et, de plus, beaucoup de gens qui y travaillent au Ministère ou y enseignent viennent de chez nous. Mais, lorsque les groupes ethniques sont bien organisés, il n'y a pratiquement pas de raisons pour offrir PELO. Du côté des Grecs, ils ne voulaient pas qu'on touche à leur clientèle: la communauté, par la voix de ses porte-parole, nous a indiqué que l'enseignement des langues d'origine se faisait de façon beaucoup plus adéquate dans les écoles communautaires. Du côté des Juifs, même s'il n'y avait pas d'opposition officielle, il n'y avait pas d'enthousiasme. Avant même PELO, nous avons tenté d'offrir deux projets d'enseignement de l'hébreu mais nous n'avons pas eu de réponse de la clientèle parce que le réseau d'écoles de jour et d'après-midi de la communauté juive répond aux besoins".*
> (Informateur de la commission scolaire).

Cependant, lorsqu'un groupe de parents juifs sépharades d'une école française, qui se considéraient moins bien servis par les organismes communautaires que les askhénazes anglophones d'implantation plus ancienne[175], a demandé à la commission scolaire d'offrir des cours d'hébreu dans le cadre du PELO, après quelques tergiversations administratives[176], la réponse a été favorable.

Les commissaires ont donc accepté en décembre 1985 le principe d'une participation au PELO, sans s'y impliquer d'une manière nécessairement très active: le programme est conçu comme un service offert sur demande des parents et uniquement dans le cadre d'un horaire non intégré[177].

Depuis l'adoption de cette politique, le PELO s'est développé à la CÉPGM sans problème évident. En 1987-1988, celle-ci constituait la troisième commission scolaire au Québec en terme d'importance de la clientèle (352 élèves inscrits) et on y enseignait déjà neuf langues et ce,

autant au secteur anglais qu'au secteur français (voir tableau 4, pp. 167-173).

Dans le milieu franco-catholique, l'implication des commissions scolaires en faveur du PELO a été plus active. Dans l'ensemble de nos entrevues, un grand nombre d'interlocuteurs des milieux scolaires comme minoritaires considèrent même que les responsables locaux des commissions scolaires ont joué un rôle de «fer de lance» du Programme face à des parents minoritaires le plus souvent peu informés et peu mobilisés et à des intervenants scolaires parfois méfiants.

Ainsi, dans le secteur français de la CÉCM où la clientèle devient de plus en plus multi-ethnique (plus de 35 % en 1987-1988)[178], la participation au programme n'a jamais été remise en question publiquement depuis que les commissaires ont donné leur accord de principe à la mise en oeuvre du projet-pilote en 1978[179]. De plus, comme nous l'avons vu plus haut, l'implication pédagogique a été soutenue dans ce milieu où, en 1987-1988, on offrait à 1 651 élèves des cours dans neuf langues d'origine (voir tableau 4, pp. 167-173).

Face à certaines résistances provenant parfois des commissaires, et le plus souvent de directeurs ou d'enseignants, le Service de l'accueil et de l'admission, dont relève le PELO, s'est même engagé activement dans la promotion du Programme, entre autres, en élaborant plusieurs documents d'information à l'intention du milieu scolaire et des parents[180], en publiant les résultats de diverses recherches sur la qualité des services offerts dans le cadre du PELO et sur son impact sur la performance scolaire[181] ainsi qu'en organisant, à quelques reprises, des colloques destinés à promouvoir l'enseignement des langues d'origine[182].

De même, à la CSJLR, lorsqu'on a constaté que le programme stagnait dans le secteur français, et ce, même dans les écoles de Saint-Léonard où l'on retrouvait pourtant plus de 30 % d'élèves allophones[183], on a décidé en 1982 d'imposer aux directions des sept écoles primaires de ce territoire une consultation annuelle des parents des communautés culturelles afin de connaître leur réaction à l'offre du PELO[184]. En effet,

le personnel administratif de la commission considérait que le petit nombre des inscriptions (94 en 1981-1982) venait de la résistance des milieux scolaires locaux à faire connaître ou à offrir effectivement le Programme. De fait, à partir de l'instauration de cette politique de consultation obligatoire, la clientèle des écoles françaises a connu une augmentation marquée atteignant, dès 1982-1983, 320 inscriptions (voir tableau 4, pp. 167-173).

Quant à la commission scolaire Sainte-Croix où l'on comptait en 1987-1988 plus de 35 % d'élèves allophones[185], elle a dû assumer un leadership tout particulier dans le domaine de l'enseignement des langues d'origine puisque la mise en oeuvre du PELO dans les deux écoles participantes de la commission scolaire a été caractérisée par des dynamiques exceptionnelles au Québec.

Tout d'abord, lorsque plusieurs parents d'origine asiatique de l'école Enfant-Soleil manifestèrent en 1982 leur désir de voir des cours de langues d'origine offerts à leurs enfants, ce fut la première fois qu'une commission scolaire eut à prendre la décision de s'impliquer dans le PELO sans qu'un programme ministériel ne fut disponible dans la langue-cible. Comme nous l'avons vu plus haut, la CSSC s'est donc non seulement déclarée favorable au principe d'une participation au PELO mais a dû assumer également un rôle important dans la production locale des quatre nouveaux programmes laotien, cambodgien, chinois et vietnamien.

Depuis leur mise en oeuvre en 1983-1984, ces quatre programmes, qui regroupaient en 1987-1988, 135 élèves et, depuis 1985-1986, un cinquième qui compte 26 élèves apprenant l'espagnol, ont connu un développement sans histoire dans cette école, d'ailleurs considérée comme l'une des plus ouverte au multiculturalisme dans le système scolaire québécois[186].

À l'inverse, l'organisation de cours d'arabe à Henri-Beaulieu a été nettement plus problématique, puisque le débat autour de la pertinence d'offrir un tel enseignement a donné lieu, dans cette école où la présence d'élèves arabophones et francophones de vieille souche est à peu près

équivalente (40 %), au seul conflit public et ouvert ayant opposé les enseignants et les parents majoritaires aux parents minoritaires sur la question du PELO en plus de dix ans d'existence de ce programme.

Bien que la question de l'enseignement de l'arabe eut déjà donné lieu en 1982[187] et 1984[188] à certaines frictions dans le milieu lorsqu'une demande d'ouvrir un PELO arabe provenant de la commission scolaire et d'organismes de la communauté fut rejetée par une majorité des enseignants et par tous les membres du comité d'école à très forte majorité francophone, ce n'est que lors de la troisième tentative, au printemps 1988, que l'on assista à une véritable mobilisation des parents d'origine arabe à ce propos.

Ayant sollicité de la direction et du comité d'école l'organisation de cours d'arabe après l'école pour septembre 1988, ces parents virent en effet leur demande rejetée unanimement par les enseignants[189] et le comité d'école[190], fin mars 1988. Des arguments pédagogiques tels que l'impact de l'enseignement des langues d'origines sur la maîtrise du français furent invoquées dans la lettre justifiant le refus du milieu scolaire[191], alors que, du côté des parents francophones, apparurent une opposition au principe même d'encourager par des fonds publics le maintien des langues et des cultures d'origine ainsi que la crainte d'une minorisation de plus en plus poussée des francophones de vieille souche à l'école, et même dans le quartier, en forte mutation démographique depuis quelques années[192].

Devant ce refus catégorique, les parents arabophones adoptèrent une stratégie nettement plus offensive et s'assurèrent d'une forte présence de la communauté arabe lors de l'Assemblée générale des parents du 11 mai où ils réussirent à faire élire 19 des 21 représentants au comité d'école[193].

Face à ce qu'ils percevaient comme un coup de force visant uniquement à permettre l'instauration du PELO, une cinquantaine de parents francophones se mobilisèrent, tentèrent de susciter une contestation de la pertinence du Programme lui-même, tant au niveau de

la commission scolaire que des médias, et menacèrent de retirer massivement leurs enfants de l'école Henri-Beaulieu, et même de la commission, si le projet était adopté[194]. Les parents arabophones firent de même et exercèrent également des pressions sur certains commissaires[195] et même au niveau d'élus locaux ou provinciaux[196].

La commission scolaire Sainte-Croix se trouva donc dans une position difficile où elle eut à trancher entre deux groupes de ses commettants mobilisés en faveur de deux causes contradictoires. De plus, comme la commission avait déjà approuvé le principe du PELO à l'école Enfant-Soleil et que les instances administratives étaient même très favorables à ce programme, il apparaissait particulièrement délicat de refuser à la communauté arabe ce qui avait été accordé, sans problème, aux communautés asiatiques[197].

Dans l'école, les tensions, déjà fortes entre parents, s'étendirent aux élèves eux-mêmes et l'on commença à craindre une détérioration du climat des relations interethniques durant l'année scolaire 1988-1989[198]. Cependant, malgré une bonne couverture journalistique[199], le conflit à Henri-Beaulieu ne souleva pas de débat important dans la société québécoise. En effet, l'opposition à l'encouragement de l'État aux langues et culture d'origine ne leva jamais véritablement, faute de combattants. Les médias demeurèrent neutres ou favorables au PELO; quant aux lettres ouvertes, les opposants au Programme y étaient en nette minorité[200]. Malgré leur mobilisation très articulée, les parents francophones apparurent donc assez rapidement comme un groupe isolé dont les préoccupations ne soulevaient guère les passions du grand public québécois.

Suite à une proposition du Syndicat des enseignants de l'ouest de Montréal[201] qui, semble-t-il, trouvait embarrassantes certaines déclarations des enseignants d'Henri-Beaulieu[202], un compromis fut proposé le 28 juin 1988 par l'Assemblée du Conseil des commissaires[203]. Ce compromis consista en l'organisation sur une base expérimentale en 1988-1989 d'un PELO arabe et en son évaluation en fin d'année par un

comité aviseur composé de représentants des parties en cause et de la commission scolaire.

Après quelques résistances, surtout du côté des parents arabophones qui s'opposaient à ce traitement particulier dans le cadre d'un programme ministériel normalement offert sans conditions[204], ce compromis fut finalement accepté par l'ensemble des parents.

En octobre 1988, le PELO arabe fut donc offert en activités parascolaires à 114 élèves. Le Comité aviseur supervisant le projet en 1988-89 rendit public son rapport en juin 1989, qui recommandait la reconduction du projet dont l'impact fut jugé globalement favorable notamment sur le sentiment d'appartenance de l'élève à l'école, sans qu'on ait observé d'effets négatifs sur le plan académique.

Par ailleurs, le Comité pointa du doigt le besoin d'activités de rapprochement entre les parents des deux groupes rappelant que la communauté francophone vivait une transformation extrêmement rapide de son tissu social, pouvant légitimement entrainer des inquiétudes et des tensions[205].

En effet, même si des conflits ouverts entre intervenants scolaires ou parents majoritaires et parents minoritaires comme celui d'Henri-Beaulieu ont été exceptionnels, la plupart de nos informateurs des autres milieux francophones identifient l'existence d'une résistance discrète et passive dans les écoles françaises notamment chez certains directeurs et surtout chez nombre d'enseignants, à l'égard du principe même du PELO, ou de manière plus limitée du modèle intégré.

> *"Les enseignants n'ont pas intégré l'idée que la connaissance de la langue d'origine peut aider à l'enseignement du français: ils ne croient qu'à l'immersion dans la langue d'enseignement, mais l'opposition reste discrète et peu organisée".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Du côté anglophone, il y a beaucoup moins d'opposition car on y trouve beaucoup d'enseignants italiens. Cependant, que les enseignants soient italiens, anglophones ou francophones, c'est la même chose: la récupération scolaire passe toujours avant le PELO".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Les enseignants ne déclarent pas publiquement que ce n'est pas bon d'apprendre la langue d'origine, mais ils émettent des doutes auprès des parents. Il ne s'agit pas de résistance officielle car il n'y a aucune preuve d'une influence négative du PELO sur les résultats scolaires".
(Informateur d'une association ethnique).

* * *

"Chez les enseignants, pas plus du tiers sont favorables au programme intégré et les autres préféreraient que les élèves ne perdent pas deux heures et demie de français. Mais la position assimilatrice (contre le PELO comme tel) est très minoritaire: une ou deux personnes sur trente".
(Direction d'école).

C'est pourquoi, malgré leur engagement réel en faveur du PELO, l'ensemble des commissions scolaires impliquées dans le Programme paraissent avoir profité de la liberté que leur laissait le Ministère dans le choix des écoles et dans les modèles de mise en oeuvre pour minimiser les conflits avec les intervenants scolaires, tâche généralement aisée étant donné le manque de mobilisation des communautés minoritaires.

Il semble ainsi que les résistances du milieu scolaire aient pu freiner l'extension du programme dans certaines commissions scolaires qui ne consulteraient les parents quant à une éventuelle mise en oeuvre du PELO dans une école qu'après avoir reçu l'accord préalable du directeur et des enseignants:

"Avant de consulter les parents nous faisons un présondage auprès de la direction d'école et des enseignants afin de voir

s'ils seraient favorables à la mise en oeuvre du Programme dans leur école et s'il y a des locaux disponibles. C'est important car sinon on risquerait de susciter un «clash» entre les parents et le milieu scolaire, ce qui empêcherait le bon fonctionnement du Programme".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"En général, dans les écoles où l'on offre le PELO, il n'y a pas de résistance majeure des directeurs car, s'ils étaient contre, le Programme n'aurait pas été offert, comme ça a été le cas dans certaines écoles".
(Informateur d'une association ethnique).

Alors que l'importance de cette sélection informelle des écoles par les commissions scolaires selon le degré d'ouverture du milieu scolaire est très difficile à évaluer, l'impact de la résistance des intervenants sur le choix des modèles d'implantation du PELO peut facilement être cerné. En effet, le règlement 43 ne précisait aucune période spécifique aux cours de langues d'origine dans l'horaire régulier et laissait toute liberté aux commissions scolaires à cet égard. Or, alors qu'en 1978-1979, tous les programmes-pilotes étaient intégrés à l'horaire régulier, en 1988-1989, seulement environ 20 % des classes du PELO le demeuraient, et ce, presque uniquement dans le secteur anglais de la commission scolaire Jérôme-Le Royer au sein d'écoles à clientèle à plus de 90 % italienne où cette intégration suscite d'ailleurs de nombreuses résistances de la part des enseignants[206]. Dans certaines commissions scolaires, tel qu'indiqué plus haut, comme dans le secteur anglais de la CÉCM[207] ou à la CÉPGM[208], le choix d'un modèle non intégré relève d'une politique administrative et le modèle intégré n'est même pas offert comme choix aux écoles ou aux parents. Dans ces deux milieux, on déclare avoir pris cette décision afin de minimiser les résistances du milieu scolaire alors que dans le secteur anglais de Jérôme-Le Royer, l'intégration du PELO dans deux nouvelles écoles en septembre 1988 a effectivement suscité une protestation officielle du Syndicat des enseignants et enseignantes de Le Royer[209].

Face à cette tendance à offrir le Programme hors horaire, qui n'a suscité aucune opposition importante des groupes minoritaires, le Ministère a tenté d'insister sur l'intégration des programmes ou leur semi-intégration en offrant une proposition de modèles d'implantation des programmes d'enseignement des langues d'origine, qui présentait les avantages administratifs et pédagogiques de l'intégration[210]. Puis, devant le peu de succès de ce modèle, il semble avoir accepté le statu quo.

> *"Une des difficultés majeures a été l'intégration du PELO dans la grille horaire. À plusieurs reprises, ces dernières années, il a fallu se rendre à l'évidence que des problèmes liés à l'emploi du temps rendaient difficile l'implantation des cours de langues d'origine dans les écoles, puisqu'elle ne pouvait se faire qu'aux dépens d'autres disciplines entraînant un réaménagement de la tâche des titulaires. Par conséquent, la plupart des cours sont donnés avant ou après les heures d'école ou bien sur l'heure du midi, ce qui soulève des problèmes de motivation pour les élèves, de dévalorisation des cours et de recrutement ou de formation des enseignants* [211]".

3.2.5 L'évolution récente de la politique ministérielle d'enseignement des langues d'origine

La résistance des milieux scolaires a eu un certain impact sur la définition même de la nature et des objectifs du projet par le ministère de l'Éducation. Si, à l'origine, on concevait le PELO comme une mesure de type pluraliste visant essentiellement le maintien des langues, des cultures et des identités minoritaires, on a insisté davantage à mesure que se développait le Programme sur l'impact positif d'une telle mesure sur l'intégration de l'élève minoritaire à l'école publique, sur son fonctionnement académique et même sur son attitude face au français et au groupe francophone comme en témoignent de nombreux documents officiels à partir du milieu des années 80[212].

De plus, bien que cette tendance ne relève qu'en partie de pressions du milieu scolaire, le Ministère a commencé à se pencher sur l'opportunité d'ouvrir le Programme à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée,

sans distinction d'origine ethnique, c'est-à-dire d'en faire également une mesure d'enrichissement de la majorité et non seulement de maintien des langues et des cultures minoritaires.

En effet, l'aspect ghettoïsant pour les élèves des communautés culturelles, ou discriminatoire, pour les élèves de la majorité, d'un programme spécifiquement réservé aux groupes minoritaires a parfois été évoqué comme arguments par les intervenants scolaires opposés au PELO[213]. De plus, certains représentants des associations ethniques et des milieux académiques, consultés lors de la production du Rapport sur l'École québécoise et les communautés culturelles (1985) ont fait valoir qu'en n'offrant pas le Programme aux élèves francophones de vieille souche, le Ministère négligeait de se prévaloir d'une possibilité d'éducation interculturelle nécessitant peu de ressources supplémentaires en termes financiers ou organisationnels[214].

Suite à une recommandation formelle dans ce sens dans le rapport Chancy, le Ministère a donc suscité, à partir de 1986-1987, des projets-pilotes dans trois écoles du secteur français de la CÉCM et du secteur anglais de Jérôme-Le Royer dont l'évaluation, bien que positive, a montré la complexité de la mise en oeuvre d'une telle formule[215]. D'après cette évaluation, l'ouverture du PELO à tous les élèves intéressés avait, dans certains milieux, soulevé des inquiétudes chez les parents des communautés culturelles et les enseignants de langue d'origine quant à une diminution de la qualité de l'enseignement dispensé dans le cadre du PELO, alors que dans d'autres contextes, ce furent les enseignants réguliers qui montrèrent des craintes quant à l'impact de l'apprentissage d'une troisième langue sur l'acquisition du français chez certains élèves allophones s'étant inscrits à des cours dans une langue qui n'était pas leur langue d'origine[216].

Le Ministère a donc tranché par un énoncé permissif qui autorise le milieu à ouvrir à l'ensemble de la clientèle intéressée un programme PELO déjà existant, en autant que l'on se soit assuré auparavant de l'existence d'un consensus à cet égard[217]. À l'exception de certaines écoles anglaises de la CÉCM et de Jérôme-Le Royer à forte concentration italienne dans

lesquelles existaient depuis les débuts du Programme une tolérance discrète de cette pratique[218], la possibilité d'offrir le Programme à des élèves qui ne sont pas locuteurs de la langue d'origine représente donc une dimension nouvelle pour les équipes-écoles et les parents majoritaires qui doivent, plus que par le passé, considérer le PELO comme un élément éventuel du projet éducatif du milieu. Jusqu'à maintenant, il semblerait toutefois que seul l'espagnol connaisse une réelle popularité auprès des non-locuteurs qui ne représenteraient encore qu'environ 10 % de la clientèle totale du PELO[219].

Notes du chapitre 3

1. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec: Le Québec en mouvement, statistiques sur l'immigration, mars 1988.

2. Ibid.

3. Ibid.

4. Idem, Origine ethnique, premières données du recensement de 1986, mars 1988.

5. Idem, Langue maternelle, importance des populations linguistiques du Québec et de la région de Montréal en 1986, mars 1988.

6. Ibid.

7. Ibid.

8. Idem, Origine ethnique, premières données du recensement de 1986, mars 1988.

9. Idem, Langue maternelle, importance des populations linguistiques du Québec et de la région de Montréal en 1986, mars 1988.

10. Idem, Origine ethnique, premières données du recensement de 1986, mars 1988.

11. Ibid.

12. Idem, Langue maternelle, importance des populations linguistiques du Québec et de la région de Montréal en 1986, mars 1988.

13. Idem, Le Québec en mouvement, statistiques sur l'immigration, mars 1988.

14. Idem, Origine ethnique, premières données du recensement de 1986, mars 1988.

15. G. Deschamps et A. Laperrière, «Les fondements sociaux des types d'insertion culturelle observés chez les Néo-Québécois et l'utilisation politique des cultures ethniques», Actes du Colloque sur la souveraineté du Québec : aspects politiques, économiques et

culturels, Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française, 1978.

16. J.S. Furnivall, Colonial Policy and Practices, Cambridge University Press, 1948.

17. J. Dofny et M. Rioux, «Social Class in French Canada», dans M. Rioux et Y. Martin (éds), French Canadian Society, Toronto, McClelland & Stewart Ltd, vol. 1, 1964, p.307-318.

18. Voir, entre autres, B. Bernier, M. Elbaz et M. Lavigne, «Ethnicité et luttes de classes», Anthropologie et sociétés, Minorités ethniques et nationalisme, vol. 2, no 1, 1978, et K.McRoberts, «Internal Colonialism: The Case of Quebec», Ethnic and Racial Studies, vol. 2, no 3 (juillet), 1979.

19. Voir, entre autres: Commission Royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Livre I, Introduction générale, Les langues officielles, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1967; Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques, Livre I: La langue de travail et Livre III: Les groupes ethniques, Éditeur officiel du Québec, 1972; B. St-Jacques, Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien, Québec, CIRB, 1976; G. Bourque et A. Légaré, Le Québec: la question nationale, Paris, Maspéro, 1977; B. Bernier et al., loc. cit. et A. Richmond et W. Kalbach, Factors in the Adjustment of Immigrants and their Descendants, Statistiques-Canada, 1981.

20. G. Deschamps et A. Laperrière, loc. cit.

21. Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques, op. cit.

22. G. Deschamps et A. Laperrière, loc. cit.

23. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec, 1984.

24. F. Harvey, L'histoire de l'immigration au Québec: prise de conscience tardive d'une vieille réalité, MCCI, non publié, 1988.

25. F. Hawkins, Canada and Immigration: Public Policy and Public Concern, McGill-Queen's University Press, 1972.

26. F. Harvey, op. cit.

27. G. Deschamps et A. Laperrière, loc. cit., p. 138.

28. Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques, op. cit., p. 158.

29. M. Baillargeon et C. Benjamin, «Quelques scénarios concernant l'avenir linguistique de la région métropolitaine de Montréal», La situation démolinguistique au Québec et la Charte de la langue française, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 54.

30. K. O'Bryan et al., Les langues non-officielles, Ottawa, Approvisionnements et Services-Canada, 1976.

31. A. Richmond et W. Kalbach, op. cit., p. 338.

32. Ibid.

33. Michel Laferrière, The Education of Immigrant Children as a Social Problem in Quebec, présenté à la rencontre annuelle de la Society for the Study of Social Problems, San Francisco, 1982.

34. Claude Lessard et Marie McAndrew, Education in Plural and Divided Societies: The Case of Quebec, communication présentée à la 25e rencontre annuelle de la Comparative and International Education Society, Toronto, 13-16 mars 1986.

35. Gary Caldwell, «Assimilation and the Democratic Futur of Quebec», dans J. Mallea (éd.), Quebec's Language Policy: Background and Responses, Québec, CIRB, 1977, p. 57.

36. Michel Laferrière, «L'éducation des groupes minoritaires au Québec: de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État», Sociologie et sociétés, vol. XV, no 2, 1983.

37. C. Lessard et M. McAndrew, loc. cit., p. 22.

38. T. Krukowski et al., The Other Ethnic Groups and Education, Studies of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, Ottawa, Imprimerie de la Reine, 1969.

39. M. Laferrière, loc. cit., 1983.

40. A. Richmond et W. Kalbach, op. cit.

41. Ibid.

42. L. Sylvain, L. Laforce et C. Trottier, Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70, Québec, Dossiers du Conseil de la langue française, Études et Recherches No 24, Conseil de la langue française, 1985.

43. Danielle Juteau-Lee, Réflexions sur la nouvelle dynamique ethnique au Québec, communication présentée dans le cadre du Symposium international sur le pluralisme culturel organisé par la Commission canadienne de l'Unesco et par la Société canadienne d'études ethniques, Montréal, 19-20 octobre 1985.

44. Ibid.

45. Claude Lessard et Marie McAndrew, Education in Plural and Divided Societies: The Case of Quebec, communication présentée à la rencontre annuelle de la Comparative and International Education Society, Toronto, 13-16 mars 1986.

46. Ibid.

47. Jacques Henripin, L'immigration et le déséquilibre linguistique politique, Main-d'oeuvre et Immigration Canada, 1974.

48. M. Baillargeon et C. Benjamin, «Quelques scénarios concernant l'avenir linguistique de la région métropolitaine de Montréal», La situation démolinguistique au Québec et la Charte de la langue française, Éditeur officiel du Québec, 1980.

49. Jacques Henripin, «Quebec and the Demographic Dilemma of French Canadian Society», dans J. Mallea, Quebec's Language Policies: Background and Response, Québec, CIRB, 1977.

50. R. Cappon, Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal, Québec, Université Laval, CIRB, 1975.

51. R. Marleau, L'idéologie des groupes de pression ethnique néo-québécois dans leur opposition au projet de Loi N^{0} 1, MA (Sciences politiques), UQAM, Montréal, 1980.

52. V. Da Rosa et R. Poulin, Espaces ethniques et question linguistique au Québec: À propos des communautés italienne et portugaise, communication présentée au 8^{e} Colloque de la Société canadienne d'études ethniques, Montréal, 16-19 octobre 1985.

53. R. Cappon, op. cit.

54. Jean-Denis Gendron, «Fluctuations des frontières ethniques et recrudescence des tensions au Canada», dans D. Juteau-Lee (éd.), Frontières ethniques en devenir, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979.

55. C. St-Germain, La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires, 1971-72 à 1978-79, Québec, Conseil de la langue française, 1980, p. 3.

56. D. Juteau-Lee, loc. cit., 1985.

57. F. Hawkins, op. cit.

58. C. Elbaz, Les COFI: origines, évolution, situation actuelle, Montréal, Université de Montréal, 1980.

59. Ibid.

60. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Entente entre le gouvernement du Canada et le gouvernement du Québec sur la collaboration en matière d'immigration et sur la sélection des ressortissants étrangers qui souhaitent s'établir au Québec à titre permanent ou temporaire, 20 février 1978.

61. Ibid.

62. C. Lessard et M. McAndrew, loc. cit.

63. Gouvernement du Québec, La politique du développement culturel au Québec, Québec, Éditeur officiel, 1978.

64. Ibid., vol. 2, p. 78.

65. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Autant de façons d'être québécois, plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, 1981.

66. Michel Laferrière, Education and Multiculturalism in Quebec: Attitudes and Policies, Minority Education Research Project, Montréal, Université McGill, 1978.

67. Ibid.

68. Entre autres, V. Da Rosa et R. Poulin, loc. cit. et R. Cyr et al., «Alliance-Québec: Programme, origines, trajectoire», Conjoncture politique au Québec, no 1, 1981.

69. Ibid.

70. Bureau de la Statistique du Québec, La situation démographique au Québec, Gouvernement du Québec, 1985.

71. R. Lachapelle, La persistance des langues officielles à Montréal et Toronto, communication présentée au 8e Colloque biennal de la Société canadienne d'études ethniques, Montréal, 16-19 octobre 1985.

72. V. Da Rosa et R. Poulin, loc. cit.

73. Voir, entre autres, R. Cyr et al., loc. cit. et Fédération des groupes ethniques du Québec, Colloque sur l'identité des allophones, dossier 5, 1984.

74. Voir, entre autres, A. Bernard, «Les attitudes des Canadiens-français à l'égard des autres groupes ethniques», Conjoncture politique au Québec, dossier 4 (automne) [Minorités du Québec], 1983 et P. Dejean et al., «Discussion autour de certains problèmes vécus par les communautés culturelles», Conjoncture politique au Québec, dossier 4 (automne) [Minorités du Québec], 1983.

75. Ibid.

76. Ibid.

77. R. Lambert et J. Curtis, «The French and English Language Communities and Multicultural Attitudes», Canadian Ethnic Studies, vol. XIV, no 2, 1982.

78. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec, 1984.

79. A. Bernard, loc. cit.

80. Michel Laferrière, «L'éducation des groupes minoritaires au Québec: de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État», Sociologie et sociétés, vol. XV, no 2, 1983.

81. Au Québec pour bâtir ensemble, «Énoncé de Politique en matière d'immigration et d'intégration», MCCI, Gouvernement du Québec, 1990.

82. Claude Lessard et Marie McAndrew, loc. cit., p. 38.

83. Ibid.

84. Ibid.

85. Ibid.

86. Ministère de l'Éducation du Québec, Bureau des Services aux communautés culturelles, Les services de l'accueil 1973-1982, janvier 1982.

87. Renseignements fournis par M. Georges Latif, chef des Services éducatifs aux communautés culturelles, MEQ, 1988.

88. G. Pelletier, Le jeune immigrant dans le système scolaire, Montréal, Université de Montréal, 1979.

89. Michel Laferrière, «Language and Cultural Programs for Ethnic Minorities in Quebec», Canadian and International Education, vol. 14, no 1, 1985.

90. Ibid.

91. Ibid.

92. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Rapport annuel 1987-1988.

93. Ministère de l'Éducation du Québec, Ordre secondaire, guide à l'intention des responsables de l'enseignement des langues ethniques, février 1988.

94. M. Laferrière, loc. cit., 1985.

95. C. Lessard et M. McAndrew, loc. cit.

96. Ministère de l'Éducation du Québec, L'École québécoise et les communautés culturelles, rapport du Comité, 1985.

97. Commission des écoles catholiques de Montréal, Clientèle scolaire de la CÉCM au 30 septembre 1985 par lieu de naissance, par langue

maternelle, par langue parlée, par religion, document de travail, 1986.

98. Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Clientèle scolaire au 30 septembre 1986, 1986.

99. Commission scolaire Sainte-Croix, Distribution des élèves par langue maternelle, 1987-88, 1988.

100. Georges Latif, L'École québécoise et les communautés culturelles, rapport déposé au Bureau du sous-ministre, août 1988.

101. Ibid.

102. Michel Laferrière, «Blacks in Quebec: Minorities among Minorities», Canadian and International Education, vol. 14, no 1, 1985.

103. G. Latif, op. cit.

104. Ibid.

105. Voir, entre autres, Conseil supérieur de l'éducation, L'Éducation interculturelle, Avis au ministre de l'Éducation du Québec, 1985; ministère de l'Éducation du Québec, L'École québécoise et les communautés culturelles, rapport du Comité, 1985; Coopération Nord-Sud en Éducation, Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la CÉCM, 1986; Conseil de la langue française, Vivre la diversité en français, 1987 et André Beauchesne et Hélène Hensler, L'École française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal: situation du français et intégration psychosociale des élèves, Conseil de la langue française, 1987.

106. A. Beauchesne, Rapport sur la situation actuelle en perfectionnement et en formation des intervenants scolaires à l'éducation interculturelle au québec, Ottawa, Direction générale du multiculturalisme, Secrétariat d'État, 1984.

107. Ministère de l'Éducation du Québec, Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique, 1983.

108. Pour une perspective comparative, voir: Marie McAndrew, Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec, publications de la Faculté des sciences de l'éducation (Coll. Rapport de recherche), 1986 et idem, Le traitement de la diversité ethnique, raciale et culturelle et la valorisation du pluralisme dans

le matériel didactique au Québec, Conseil des Communautés culturelles et de l'immigration du Québec, 1988.

109. G. Latif, op. cit.

110. Coopération Nord-Sud en éducation, op. cit. et Conseil de la langue française, op. cit.

111. Marie McAndrew, Les relations École/Communauté en milieu pluriethnique montréalais, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1988.

112. A. Beauchesne et H. Hensler, op. cit.

113. Commission des écoles catholiques de Montréal, Les orientations de la CÉCM en regard de l'éducation interculturelle: Pistes d'intervention, mars 1987.

114. Commission scolaire Sainte-Croix, Vers une formulation d'un projet de politique de l'éducation interculturelle, document de travail, 1986.

115. Commissions des écoles protestantes du Grand Montréal, Rapport du Groupe de travail sur l'éducation multiculturelle et multiraciale, 1988.

116. Gouvernement du Québec, Loi sur la langue officielle, loi 22 (chap. V), sanctionnée le 31 juillet 1974, Québec, Éditeur officiel, 1974.

117. Ministère de l'Éducation du Québec, Règlement No 7, Québec, Éditeur officiel, 1976.

118. Gouvernement du Québec, La politique québécoise de la langue française, Québec, Éditeur officiel, 1977.

119. Gouvernement du Québec, Charte de la langue française (titre I - chap. VIII), sanctionnée le 26 août 1977, Québec, Éditeur officiel, 1977.

120. Ministère de l'Éducation du Québec, Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO). Enquête sur l'expérience et les attentes des associations ethniques, Rapport d'étape, 1977.

121. Ibid.

122. Idem, Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO), cadre général du projet, 1978.

123. Idem, Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, 1978.

124. Idem, Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO), cadre général du projet, 1978.

125. Le Devoir (journal), Le portugais et l'italien enseignés à Montréal, Montréal, 23 juin 1978.

126. Ministère de l'Éducation du Québec, Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO), documents 78-79-16, 1979.

127. Le Devoir (journal), L'enseignement des langues d'origine aux écoliers immigrants sera répandu, 16 janvier 1979.

128. Ministère de l'Éducation du Québec, L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action, article 43, p. 20.

129. Ministère de l'Éducation du Québec, Les Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). Pourquoi?, Bureau des services aux communautés culturelles, 1983, p. 6.

130. Ministère de l'Éducation du Québec, Régime pédagogique primaire et secondaire, Article 43: répartition des matières, 1986.

131. Idem, Règles budgétaires pour l'année scolaire 1986-87, document 27-18-78, 1986.

132. Ministère de l'Éducation du Québec, Les services de l'accueil, 1973-1982, Bureau des services aux communautés culturelles, 1982.

133. Renseignement fourni par M. Georges Latif, chef des Services éducatifs aux communautés culturelles, 1988.

134. Françoise Binamé, agente du Développement pédagogique au MEQ. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 17 novembre 1988.

135. Ministère de l'Éducation du Québec, Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, Direction des programmes, 1980.

136. Idem, Programme d'études primaires portugais/grec/italien, langues d'origine 1re, 2e, 3e, 4e, 5e, 6e années, Direction générale du développement pédagogique, 1983, p. 3.

137. Ibid.

138. Ibid.

139. Idem. Guides pédagogiques primaires portugais/grec/italien, langues d'origine 1re, 2e, 3e, 4e, 5e, 6e années. Direction générale du développement pédagogique, 1983, p. 5.

140. Johanne Trudel, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Sainte-Croix. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 23 avril 1985.

141. Simone Azzam, conseillère pédagogique à la CÉCM. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 28 novembre 1988.

142. Charles Lévy, directeur adjoint des Services de l'enseignement, CEPGM. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 15 novembre 1988.

143. Ibid.

144. Simone Azzam, op. cit.

145. Anne-Marie Folco, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 17 novembre 1988.

146. Johanne Trudel, op. cit.

147. F. Binamé, op. cit.

148. Charles Lévy, op. cit.

149. Le Devoir (journal), Le PELO piétine, 4 septembre 1980.

150. Alfredo Folco. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 18 avril 1985.

151. Patronat italo-canadien d'aide aux immigrants.

152. Dorothy Chesterman, directrice des Services de l'enseignement, secteur anglais de la CÉCM. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 21 juin 1985.

153. Luis Fernandez, président de la Federation of English-Speaking Catholic Teachers. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 22 juin 1985.

154. D. Chesterman, op. cit.

155. Communauté hellénique de Montréal, La position des organismes éducationnels grecs vis-à-vis l'introduction de l'enseignement de la langue grecque dans le système scolaire public, Montréal, 1980.

156. Robert Attar, directeur des Services de l'accueil et de l'admission, CÉCM. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 15 mai 1985.

157. CEPGM, op. cit., 1986.

158. Felix Meloul, directeur régional, CEPGM. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 13 juin 1985.

159. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, PAELE: Statistiques relatives à la clientèle, aux organismes partenaires et à la répartition du budget au cours de l'exercice 1984-1985.

160. Idem, Langue maternelle: importance des populations linguistiques du Québec et de la région de Montréal en 1986, mars 1988.

161. Monette Malewski, directrice de l'Association des écoles juives. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 6 juin 1986.

162. J. Trudel, op. cit.

163. Ministère de l'Éducation du Québec, op. cit., 1985.

164. «Programme d'aide à l'enseignement des langues ethniques», ancienne appellation du PLE.

165. Ministère de l'Éducation du Québec, op. cit., 1985, p. 85.

166. Yves Bérubé, Nationalisme et pluralisme, texte de l'allocution de monsieur Yves Bérubé au Colloque de la Fédération des groupes ethniques du Québec, Montréal, le 20 octobre 1984.

167. Ministère de l'Éducation, Nombre d'élèves inscrits au PLE par organisme ethnique et par commission scolaire ayant obtenu des crédits en 1986-1987, 1988.

168. Ibid.

169. J. Bitton, agent de Développement pédagogique, MEQ. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 7 avril 1985.

170. Ministère de l'Éducation du Québec, op. cit., 1985, p. 86.

171. G. Latif, op. cit.

172. C. Lévy, op. cit.

173. CEPGM, op. cit., 1986.

174. F. Meloui, op. cit.

175. M. Malewski, op. cit.

176. Ibid.

177. C. Lévy, op. cit.

178. G. Latif, op. cit.

179. R. Attar, op. cit.

180. Commission des écoles catholiques de Montréal, Qu'apprend votre enfant au programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)?, Montréal, (sans date) et idem, Les classes d'accueil et de francisation: le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), Service de l'accueil et de l'admission, Montréal, février 1986.

181. Simone Azzam et Marie McAndrew, Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et les écoles, Service de l'accueil et de l'admission, CECM, 1987.

182. S. Azzam, op. cit.

183. A.-M. Folco, op. cit.

184. A.-M. Folco, op. cit.

185. Commission scolaire Sainte-Croix, op. cit., 1988.

186. Roch Archambault, directeur de l'enseignement, Commission scolaire Sainte-Croix. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 16 novembre 1988.

187. The Globe and Mail (journal), Quebec Ethnic Groups Cool to Ethnic Languages Classes, 22 novembre 1982.

188. Roger Mallette, directeur de l'école Henri-Beaulieu. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 5 juin 1985.

189. Assemblée générale des enseignants et enseignantes de l'école Henri-Beaulieu, procès-verbal de la réunion tenue à la bibliothèque de l'école Henri-Beaulieu, le 21 mars 1988.

190. Comité d'école Henri-Beaulieu, procès-verbal de la réunion spéciale du 29 mars 1988, tenue à la salle des enseignants et enseignantes.

191. Lettre de madame Suzanne Lassonde, directrice de l'école Henri-Beaulieu à monsieur Rafik Hakim, 21 avril 1988.

192. Marc Sabourin, commissaire, Commission scolaire Sainte-Croix. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 21 novembre 1988 et R. Archambault, op. cit.

193. Le Journal de Montréal, Les Arabes imposent l'enseignement de la langue de Mahomet, 16 mai 1988.

194. Le Journal du Midi, station CJMS, Enseigner l'arabe dans les écoles. Entrevue de Nicole Cossette-Gascon, membre de l'ancien Comité d'école d'Henri-Beaulieu avec Guy Lalonde, journaliste, 16 mai 1988.

195. M. Sabourin, op. cit.

196. Rafik Hakim, président du nouveau Comité d'école d'Henri-Beaulieu. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 16 novembre 1988.

197. R. Archambault, op. cit.

198. Ibid.

199. Voir chapitre 5.

200. Ibid.

201. Lettre de Nicole Frascadore, présidente du Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal à madame Judith Lortie-Hinse, présidente de la Commission scolaire Sainte-Croix, 20 juin 1988.

202. Nicole Frascadore, présidente du Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal. Entrevue avec le chercheur, Montréal, 21 novembre 1988.

203. Commission scolaire Sainte-Croix, résolution # cc87/88-88-06-163. Demande d'implantation d'un PÉLO en langue arabe classique à l'école Henri-Beaulieu, extraits du procès-verbal de l'Assemblée régulière du Conseil des commissaires tenue le 28 juin 1988.

204. La Presse (journal), Les parents arabes ne veulent pas qu'on fasse des «cobayes» de leurs enfants, 29 juin 1988.

205. Commission scolaire Sainte-Croix, Rapport du Comité aviseur sur l'implantation du PELO arabe à l'école Henri-Beaulieu pour l'année scolaire 1988-1989, juin 1989.

206. A.-M. Folco, op. cit.

207. D. Chesterman, op. cit.

208. C. Lévy, op. cit.

209. Lettre de madame Micheline Sicotte, présidente du Syndicat des enseignants et enseignantes de Le Royer à monsieur Maurice Poirier, président de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 27 septembre 1988.

210. Ministère de l'Éducation du Québec, Proposition de modèles d'implantation des programmes d'enseignement des langues d'origine, Bureau des Services aux communautés culturelles, juin 1982.

211. Georges Latif, PELO et accueil: perspectives générales et application à la population de langue espagnole, communication présentée au 52e Congrès de l'ACFAS à Chicoutimi, du 22 au 25 mai 1985.

212. Entre autres, ministère de l'Éducation du Québec, Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO), état de la situation, BSCC, 1983 et Idem, Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). Pourquoi?, BSCC, 1983.

213. Marie McAndrew, L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée, rapport final, MEQ, juin 1988.

214. Ministère de l'Éducation du Québec, op. cit., 1985.

215. M. McAndrew, op. cit., juin 1988.

216. Ibid.

217. G. Latif, op. cit., 1988.

218. M. McAndrew, op. cit., juin 1988.

219. Renseignement fourni par monsieur Georges Latif, chef des Services éducatifs aux communautés culturelles, MEQ, 1988.

CHAPITRE 4

LES GRANDS AXES DU DÉBAT ONTARIEN ET LES POSITIONS ADOPTÉES AU SEIN DES COMMUNAUTÉS MAJORITAIRE ET MINORITAIRES

Comme nous l'avons vu lors de la présentation de la dynamique de mise en oeuvre du HLP aux niveaux provincial et local, l'introduction d'un enseignement de langues d'origine dans le système scolaire public a suscité en Ontario des conflits qui ont rapidement dépassé le seul milieu scolaire et sont devenus des objets de débat dans l'ensemble de la société ontarienne.

Ainsi, peut-on trouver, pour la seule année 1984, où s'est posé le problème du conflit au TBE, plus d'une cinquantaine d'articles relatifs à la question qui proviennent des grands quotidiens ontariens (Globe and Mail, Toronto Star et Toronto Sun) et d'autres journaux torontois, et ce, sans compter les lettres ouvertes des lecteurs qui sont presque aussi nombreuses[1]. Pour l'année 1987, autre année de grand débat, suite à la proposition du projet de loi 80 et à la réponse subséquente du Ministère dans son «Proposal for Action», on atteint plus d'une centaine d'articles et de lettres ouvertes qui proviennent désormais de journaux de toutes les régions ontariennes, et non plus seulement du centre de la province comme cela avait été encore le cas en 1984[2].

Si l'on considère en plus le nombre de documents produits par les milieux scolaire et communautaire (à notre connaissance, en excluant les programmes et manuels, plus de 200, allant d'une position de principe de quelques lignes à des rapports impressionnants), on peut donc affirmer que l'implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine a émergé comme une question sociale d'importance et comme le problème le plus visible de l'éducation des minorités en Ontario.

Lors de l'analyse du débat ontarien, un écueil nous semble devoir être évité, soit celui d'opposer de manière quelque peu simpliste la position du groupe majoritaire et celle des groupes minoritaires, comme l'ont parfois fait certains médias et même des observateurs des milieux académiques[3].

En effet, le conflit n'a pas systématiquement opposé les Ontariens d'origine britannique et les membres des communautés culturelles, car à l'intérieur de ces deux groupes, les prises de position ont souvent été

contrastées, alors même que se sont formées de nombreuses coalitions interethniques. De plus, dans une société différenciée et intégrée comme la société ontarienne, l'appartenance ethnique est souvent ambiguë: la plupart des acteurs sociaux s'insèrent simultanément dans diverses sous-cultures non nécessairement congruentes. Par exemple, si l'on est à la fois membre du personnel enseignant et de la communauté italienne, ou commissaire «WASP» et militant «de gauche» au NPD, rien ne permet de prédire lequel de ces critères d'identification sera le plus déterminant lors de l'adoption d'une position dans le débat sur la légitimité du pluralisme à l'École publique.

Aussi présenterons-nous tout d'abord des «positions-types» qui ont émergé lors des divers conflits, sans nous référer aux catégories d'acteurs parmi lesquels elles ont suscité le plus d'adhésion. Puis, ces grands axes du débat bien circonscrits, nous analyserons comment divers éléments des communautés majoritaire et minoritaires se sont situés face aux enjeux soulevés, en mettant l'accent sur les tendances communes et contradictoires au sein des deux groupes.

4.1 Les principaux axes du débat

Le débat autour de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire ontarien s'est articulé autour de deux thématiques centrales, soit, d'une part, la pertinence d'une responsabilité publique dans le maintien de la diversité linguistique et culturelle et, d'autre part, le statut des langues d'origine à l'École publique.

Un premier clivage oppose les partisans d'un encouragement étatique et d'une implication de l'École publique dans le maintien des langues et des cultures d'origine et ceux qui mettent l'accent sur la simple tolérance de la diversité linguistique et culturelle dont le maintien relèverait exclusivement d'une responsabilité privée.

Cependant, même les partisans d'une responsabilité publique à l'égard du pluralisme sont divisés quant au statut à accorder aux langues

d'origine dans le système scolaire. Pour un premier groupe, les cours où est dispensé cet enseignement doivent demeurer des mesures d'enrichissement et ne doivent pas faire partie du programme scolaire régulier. À l'inverse, les partisans d'un statut accru des langues minoritaires à l'école publique considèrent que l'enseignement des langues d'origine ne prend son sens réel que comme partie intégrante du programme scolaire régulier. Finalement, un troisième et dernier groupe, d'émergence plus récente et encore marginal, favorise un enseignement <u>en</u> langue d'origine, dans le cadre de programmes bilingues plaçant sur un pied d'égalité langue majoritaire et langue minoritaire.

À travers ces diverses prises de position, se révèlent, parfois implicitement, mais la plupart du temps de façon très explicite, des conceptions divergentes de la société ontarienne et des rapports devant y prévaloir entre la majorité britannique et les minorités d'origine immigrante. De plus, la conception de l'enseignement des langues d'origine, en termes d'objectifs et de caractéristiques souhaitables, est largement fonction des priorités sociales plus large des divers intervenants.

4.1.1 Les partisans d'une simple tolérance de la diversité linguistique et culturelle

La conception assimilationniste traditionnelle, qui veut que l'État encourage activement les immigrants et les membres de groupes minoritaires à abandonner leurs langues et cultures d'origine afin de faciliter leur intégration linguistique et culturelle au groupe britannique, a très rarement été exprimée publiquement par les opposants ontariens à la nouvelle idéologie pluraliste. Ceux-ci insistent plutôt sur le concept de tolérance de la diversité qu'ils opposent à un encouragement actif et au financement étatique du maintien des langues et des cultures d'origine.

Ces personnes font valoir que, si les groupes minoritaires ont le droit de maintenir leurs différences linguistiques et culturelles, ils devraient en assumer seuls la responsabilité. L'enseignement des langues d'origine ne devrait donc pas être financé par des fonds publics et encore

moins être dispensé dans le cadre de l'école publique, dont la priorité essentielle serait d'assurer l'enseignement de l'anglais (ou des deux langues officielles, selon une variante de plus en plus populaire) ainsi que la socialisation commune de tous les enfants.

> *"I assume people who choose to migrate to Canada do so only after serious consideration and an understanding that customs and language are likely to be different. A serious immigrant must surely understand that languages used for day-to-day communication are French or English. The maintenance of a heritage language is a fine thing and deserves to be encouraged, but that is the duty of the family. It is not the duty of the education system nor those who toil within it to extend the working day to accommodate desires that are the responsibility of the individual or the family* [4]".

* * *

> *"I object to some degree to public-funding of HLP because to me a country is a country. When other people choose to come to Canada but don't choose to become Canadians and want to stay in their ethnic background, I sort of resent this, as a native Canadian. I think it is important that the children keep pride in their origin but should other Canadians be forced to found this nationalistic point of view? This is Canada, an English and French country: we are teaching English and French in the program. If some of the ethnic groups believe that their ethnic origin should be kept alive, I think they should make some sacrifices for it".*
> (Direction d'école).

* * *

> *"I have been unable to understand why immigrants to Canada should be encouraged officially, at the taxpayer's expense, to be different to others. Retaining one's own heritage in Canada should be a personal decision with private action to back it up. Nobody would want to deny immigrants one opportunity to teach their children their own language as well as English or French, to run ethnic restaurants, to visit movies produced in their old countries and so on, as this enriches Canada. But surely the Government at various levels, including our school*

boards, should be officially encouraging immigrants to be good Canadians -- not good Poles, Indians, Chinese, etc. [5]*.*

Plusieurs craintes relatives à une ghettoïsation de la société ontarienne ainsi qu'à une augmentation de la discrimination ethnique ont également été soulevées, surtout lors du débat récent autour du projet de loi 80:

"Maintaining one's cultural identity is one thing. But using the national-provincial exchequer to fund the teaching of languages other than the country's official languages is, to my way of thinking, immoral.

In the guise of removing ethnic discrimination, by catering to scores of language groups, the powers that be are in reality entrenching the system whereby the large number of immigrants will be effectively shut out of the socio-economic and political life of this country [6]*."*

. . .

"This program can only lead to increased social and racial tension. Consider only three ways in which this can happen: It discriminates against children whose mother tongue is English or French, and that includes a great number of our visible minorities; unlike other subjects on the curriculum, it is «closed» to the general student body; and it promotes uniculturalism in a society that has dedicated itself to multiculturalism. The larger community has an obligation to tolerate uniculturalism. It has no obligation to fund, foster or indeed exalt, «cultural apartheid» in our schools [7]*."*

Une nuance à l'intérieur de cette position se rencontre chez certaines personnes qui, tout en s'opposant à l'enseignement des langues d'origine à l'école publique et en insistant sur le rôle d'intégration de cette institution, se déclarent favorables à un financement étatique direct des communautés minoritaires et des écoles ethniques:

"I would much prefer to see the Province do a direct funding to the communities. When the communities control it, the

children take the attitude: «Oh, that's the thing we do at home», as opposed to things we do in public. But if you do it publicly it gets the kids very confused and increases the awareness of differences among children".
(Commissaire d'une commission scolaire).

Parmi les opposants à l'intervention étatique, on a parfois aussi évoqué la question du contrôle de l'enseignement des langues d'origine et des transformations qu'il ferait subir aux cultures d'origine mais cette préoccupation est demeurée plutôt marginale dans le débat ontarien:

"Parents who think they're getting a free rid by handing the bills for heritage languages to their fellow taxpayers should realize that, at the same time, they're handing over control to the policians and bureaucrats.

For generations, non-English and non-French Canadians have passed on their languages and values to their children, at home and in privately organized classes oriented toward the family, religion or both. People should ask what valuns their children will acquire when governments take over [8]*".*

* * *

"I think we are too much involved and this can be devastating for the communities. We insist on Canadian content but what the parents want the child to know is what Greece was like, not life in Toronto".
(Commissaire d'une commission scolaire).

D'une façon générale, les partisans de la tolérance au pluralisme conçoivent l'enseignement des langues d'origine comme visant essentiellement le maintien des langues et cultures ethniques, c'est-à-dire comme une mesure presque exclusivement «spécifique aux groupes ethniques» selon la terminologie de McLeod (1981)[9]. L'aspect compensatoire qu'un programme comme le HLP peut jouer dans l'adaptation scolaire et sociale de l'élève minoritaire à l'école publique ainsi que l'enrichissement interculturel qui peut en résulter pour l'ensemble de la société sont rarement évoqués par ces personnes qui manifestent généralement un certain

cynisme quant aux arguments pédagogiques invoqués pour justifier l'introduction de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique.

> *"If you are Ukrainian then you want to learn the language and the culture with it. You can learn a language for just a language but if you are Italian, for example, why would you want to learn the language and culture of the Ukrainians? Why put children in another language and culture? They should learn their own".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Of all issues most likely to raise hackles and parents' ire, heritage language and prayer in schools are high on the list.*
>
> *People either love 'em or they hate 'em.*
>
> *Either you feel passionately that your youngster has a perfect right to learn about his or her culture and language or you are unfuriated that in time of cutbacks and shortages, your youngster is bringing home a glossy brochure extolling the virtues of a multitude of languages you and your kids have no interest in learning* [10]*.

* * *

> *"This program exists mainly for political reasons, to satisfy the wishes of the ethnic leadership. Any ethnic group has to worry about the children, the next generation being absorbed into the dominant culture. Where will their clubs and churches go if they don't have anyone to support them, if people don't speak their language? They have a vested interest in assuring that the language is carried".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

4.1.2 Les partisans d'un encouragement étatique au maintien de la diversité linguistique et culturelle

En opposition à cette vision, les partisans d'un encouragement étatique du maintien de la diversité linguistique et culturelle conçoivent

l'enseignement des langues d'origine et son financement public comme un droit des communautés minoritaires.

En effet, ces personnes font valoir que si le Canada et l'Ontario sont des sociétés démocratiques et multiculturelles où, selon les termes mêmes de l'énoncé fédéral de 1970[11], «il n'y a pas de culture officielle», les parents de toutes origines ethniques, qui sont des citoyens à part entière et des payeurs de taxes, ont le droit d'exiger que l'École publique reflète et encourage le pluralisme.

De plus, la réduction de la culture «ontarienne» à celle du groupe minoritaire d'origine britannique leur apparaît comme un processus d'exclusion et de maintien des inégalités.

> *"Presentations from the ethnic minorities contend, and some do so quite categorically, that since they are an integral part of the Canadian society, and therefore of Canadian culture, the school ought to be held accountable at least to some degree, for the maintenance of their cultural heritage and their languages and its transfer to their children as well as for the maintenance of either the Franco or Anglo-Canadian heritage and languages and their transfer* [12]".

* * *

> *"Yes, there should be a place in our schools for teaching Italian, Portuguese, Chinese and any other «heritage language» used by children in our community. And the Toronto Board of Education is right to be insisting on it. Our city has many cultures, and the schools should reflect that fact. The Toronto board is right to insist that the heritage programs go ahead. They give children from immigrant families a sense that Toronto schools do care about them. They strengthen the family unit by letting second and third generation immigrant children talk to their grandparents. They help preserve the rich and dynamic multicultural fabric of our city* [13]".

* * *

> *"After all, we are taxpayers like English or French Canadians. If Canada is a multicultural country, we all have our rights. If*

English or French can be taught in the school, why would we not have a similar right for all languages spoken in Canada?" (Informateur d'une association ethnique).

En plus de ces justifications à caractère politique, des arguments de nature pédagogique et économique sont souvent invoqués par les partisans d'un encouragement étatique au maintien du pluralisme. Ceux-ci font alors valoir qu'en plus de constituer un enrichissement académique pour l'ensemble de la clientèle scolaire, l'enseignement des langues d'origine permet de préserver et de développer une ressource humaine importante, qui favorisera, à moyen terme, une meilleure compétitivité ontarienne et canadienne sur les marchés internationaux.

"The debate over heritage language instruction has focused on the question of spending of public money to help ethnic families preserve their languages.

We would be wiser to ask whether a citizen who speaks three languages is potentially more useful to Ontario and all of Canada than a citizen who speaks only one or two.

None of the anti-heritage language crowd object to teaching non-official languages to high school students, an age group notoriously poor at language learning. As a taxpayer I'd rather see languages taught to young children, whose minds are still «language flexible».

This needn't lead to segregation. In Toronto there are elementary school Spanish classes where non-Hispanic students outnumber Hispanics almost two to one. It was silly anyway to talk of heritage languages. Call them foreign languages that all our children should be allowed and perhaps required to learn, for their sake and Canada's" [14].

* * *

"What we [...] support, and firmly believe in, is the desirability of the various cultural and ethnic communities preserving their respective cultural heritage and language. We firmly believe that it enriches the socio-cultural fabric of our common society and adds immeasurably to the strength and resources of Canada as it interfaces with the rest of the world.

Mr. Premier, you are no doubt well aware of the many benefits that flow from the mastery and proficiency of more than one language: not just in economic terms, but also a psychological sense of accomplishment and a sense of identity and pride in one's ancestral roots -- without giving up or compromising one's identity and pride as a Canadian, first and foremost".
(Lettre ouverte au Premier Ministre David Peterson, Multicultural and Race Relations Committee/Human Services of Scarborough[15]).

Cependant, au delà de cette position de principe sur la désirabilité d'un financement public de l'enseignement des langues d'origine, des divergences majeures apparaissent dans ce courant quant au statut à accorder aux langues minoritaires à l'École publique. Cette division semble d'ailleurs refléter l'ambiguité de la politique fédérale de 1970[16] qui distingue entre multiculturalisme et multilinguisme et confirme l'existence de deux langues officielles mais non de deux «cultures officielles».

4.1.2.1 L'enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement

Une première conception du statut des langues d'origine à l'école publique se situe dans l'esprit de la politique ministérielle ontarienne, et insiste sur la distinction nécessaire à établir entre langues officielles et langues d'origine. Les partisans des programmes non intégrés considèrent l'encouragement étatique du maintien du pluralisme linguistique et culturel comme légitime en autant que l'enseignement des langues d'origine soit considéré comme une mesure d'enrichissement offerte en dehors du cursus scolaire régulier.

"When the HLP was just introduced, the Union took a position at that time, which was that we favour the introduction of HLP in the publicly-funded school system and the moneys to support those programs but we did lay some conditions on that: essentially that these are continuing education programs, so they are to be taught outside school hours".
(Informateur d'un syndicat).

Pour justifier cette prise de position, différents groupes ont fait valoir une variété d'arguments que l'on peut regrouper en trois types: administratifs, pédagogiques et politiques.

Les personnes qui manifestent des résistances administratives se réfèrent généralement à la complexité du processus d'intégration des programmes qui alourdirait la tâche du directeur et aurait une influence négative sur les conditions de travail des enseignants (locaux à partager, prolongation de la journée scolaire).

> *"The concern about scheduling is perfectly legitimate. A couple of years ago, a principal told me he was spending 80 % of his time on matters related to HLP and I believed him. [It was in the early stages when the thing was being organized.)"* (Informateur d'un syndicat).

* * *

> *"All teachers see disadvantages to share classroom and being interrupted in their regular classroom teaching. The lengthening of the day is a problem, especially because it was laid on them without proper consultation".* (Direction d'école).

De plus, à cette résistance administrative s'ajoute souvent l'expression d'inquiétudes sur les conséquences pédagogiques du programme, étant donné une situation scolaire que les opposants aux programmes intégrés décrivent depuis quelques années comme surchargée (system overload):

> *"Schools and classes have become more and more complex: the school day becomes more and more stratified and disrupted. The perception is that the students are going in another class all day long. We find especially in the first division that the lengthening of the school day is detrimental. Because of the fatigue factor the attention of children spans".* (Informateur d'un syndicat d'enseignants).

* * *

"My personal opinion is that the schools have too many damned things to do in every day without getting more. Definitively the expectations of school's community are becoming ridiculous: sex education, drug abuse, alcohol, heritage languages, all should be taught in schools. I have never heard anyone saying: «If we put this in, we should put this out"».
(Direction d'école.).

Ces préoccupations de type pédagogique ne semblent cependant pas se doubler d'un rejet de la pertinence éducative du multilinguisme ou du multiculturalisme. Contrairement aux personnes opposées en principe au financement étatique du maintien du pluralisme, peu d'opposants aux modèles intégrés ont déclaré publiquement craindre les conséquences négatives de l'apprentissage des langues d'origine sur la maîtrise de l'anglais par les élèves des communautés culturelles. Bien que l'on ait parfois réclamé que les ressources attribuées à l'anglais langue seconde soient augmentées au détriment du HLP, dans l'ensemble, on semble partager la vision d'un impact positif du renforcement de la langue d'origine sur l'apprentissage de la langue d'accueil. La maîtrise de l'anglais n'apparaît donc pas en Ontario comme un enjeu important dans le débat relatif à la légitimité d'un enseignement des langues d'origine comme partie intégrante du cursus scolaire.

"It certainly gets the teachers angry. The funding we get for ESL is certainly not sufficient, especialy for a child who was born in the country but never speaks English at home. This child gets very little ESL but he gets HLP for 2 hours and a half".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"There is a wide variety of staff opinion here but for myself, I reflect the vision we get from research: the more languages a young child learns, the easiest it is for him to learn languages. I don't see the ethnic languages as a problem for the teaching of English. They pick it up quickly".
(Direction d'une commission scolaire).

* * *

"A minority of teachers do complain about the mastery of English. Some children of immigrant background are writing below grade level because of the level of English at home but others work well. But even if we did not have HLP, we would still have this problem. The teaching of heritage languages can even often be an asset".
(Directrice d'une école).

Quant aux résistances politiques, qui sont plus rarement exprimées publiquement, elles s'articulent autour de la nécessité d'assurer aux langues officielles un statut différent de celui des langues d'origine, même si l'on accepte un certain encouragement public de celles-ci. Cette distinction constituait d'ailleurs la justification du refus du MEO d'accéder à la requête du TBE sur l'intégration du HLP dans le programme scolaire régulier. De plus, la politisation du dossier est ici encore dénoncée par divers intervenants.

"The Heritage Languages Program is unique in that it maintains an appropriate balance between the educational and multicultural goals which we have set for this province. The Government of Ontario is committed to the vision of Canada as a bilingual country, while maintaining its multicultural character. This commitment, which endorses the languages of English and French as the official languages of Canada, is evident in the schools where the languages of instruction are the two official languages. Since the Ministry of Education and the school boards in the Province share the responsibility for formal schooling, it is their shared responsibility to ensure that all children acquire proficiency in Canada's official languages.

At the same time, this system of shared responsibility permits local school boards to organize programs which meet the language needs of all children in a particular school community. Within the existing provisions of the Education Act, school boards are permitted a degree of flexibility in scheduling heritage language classes to accommodate local needs and priorities [17]*.*

. . .

"I am against third language instruction in the regular school day because the main languages have to be seen as the official languages of Canada: French and English. The HLP has perfect legitimacy on Saturday mornings or after school. Stressing integration has been a way of dramatizing the situation, giving certain people and certain groups higher profile in the community. HLP has been used to promote politicians in the ethnic communities".
(informateur d'un syndicat).

Les partisans d'un enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement attribuent donc à l'école publique sensiblement les mêmes priorités que les groupes qui s'opposent au financement étatique du pluralisme: l'enseignement de l'anglais ou des langues officielles et la socialisation commune des enfants de toutes origines ethniques. Même s'ils sont plus portés à reconnaître l'impact positif du HLP sur l'adaptation psychologique et sociale de l'enfant minoritaire et sur un certain enrichissement interculturel pour les élèves majoritaires qui le fréquenteraient, ces deux objectifs leur semblent pouvoir être atteints de façon relativement satisfaisante dans une formule non intégrée sans que l'on ait à reconnaître pour autant aux langues d'origine un statut de troisième langue au sein du système scolaire public. Toute tentative dans ce sens est interprétée par eux comme une menace aux priorités éducatives et sociales essentielles du système, qu'ils considèrent comme déjà surchargé.

4.1.2.2 L'enseignement des langues d'origine comme partie intégrante du cursus scolaire

Pour les partisans d'un enseignement des langues d'origine intégré au cursus scolaire régulier, la position des partisans d'un programme hors horaire suscitent de nombreux questionnements. Ils s'interrogent souvent sur la sincérité de ces derniers dans leur appui à l'encouragement du pluralisme par l'État et prétendent même parfois que les préoccupations administratives et pédagogiques ne sont que des prétextes destinées à masquer les oppositions idéologiques que l'on n'ose pas exprimer.

"L'opposition est surtout idéologique mais bien masquée. Les gens ne se présentent pas ouvertement car aujourd'hui personne ne veut être traité de raciste".
(Informateur d'une association ethnique).

* * *

"The administrative arguments are just a smoke screen behind which the teachers' union and their people hide their bigotry and their opposition to change. It is mainly an ideological opposition, because as it is not in fashion to say that you are against other cultures, you need a justification".
(Informateur d'une association ethnique).

En effet, les partisans d'un enseignement des langues d'origine intégré au programme scolaire régulier conçoivent l'école publique comme un lieu où l'on peut favoriser à la fois l'apprentissage de l'anglais ou des langues officielles et le maintien des langues et cultures d'origine. La socialisation commune qu'ils proposent à l'ensemble de la clientèle scolaire est celle d'une société multiculturelle et multilingue où l'intégration des groupes se fait dans le respect et le partage de la diversité linguistique et culturelle. Le statut des langues d'origine au sein de l'École publique doit donc atteindre, selon ces personnes, celui de troisièmes langues dont la légitimité doit être mise en valeur par leur intégration au cursus scolaire:

"We cannot accept the Board's approach to multiculturalism and give second class status to the languages spoken by the children in our care. Hence, an integrated Heritage Program is a logical extension of our approach to multiculturalism and race relations. We know from the research done on the many existing language programs around the world, as well as in other parts of Canada, that language teaching is most effective when done as an integral part of the child's education. We cannot then accept the continued relegation of the Heritage Program as an extracurricular activity [18]*".*

* * *

"The integrated program gives the kid a sense of pride and self-esteem; it helps him not being shy or being Portuguese. The presence of the Portuguese instructor in the regular school provides him with a person to identify with and help sensibilizing other teachers".
(Informateur d'une association ethnique).

De plus, refusant de considérer le HLP comme une mesure spécifique aux groupes ethniques, ils insistent sur sa valeur pédagogique pour l'ensemble de la clientèle scolaire: l'enseignement des langues d'origine n'entre pas, selon eux, en concurrence avec les priorités du système mais contribue au contraire à la qualité des autres apprentissages et de l'éducation offerte à tous les élèves:

"The main important thing is to recognize the legitimacy of HLP as an enriching meaningful experience for all children. Unfortunately, too many educators and government officers, are looking at HLP with blinders (Italian: ah! stop the Italians in! Greek: ah! stop the Greeks in! And so on and so forth) not looking at it from a multilingual and a cross-cultural point of view. We need to look at this as an opportunity for our children for the future but we are not and we get hung on: «What are we going to do with Suzie while André goes out there.» To me that is ridiculous".
(Informateur du MEO).

* * *

"It is not a matter of preservation of Italian language and culture because there is a nation of 60 millions Italians. The program is enriching people's mind with another language. We never looked at these programs as ethnic programs or as base for subcultures. If you need political pressures and the presence of Italians in Ontario to have Italian taught in the schools, it speaks very poorly for Canadian society. Being against language education is a sign of ignorance".
(Informateur d'une association ethnique).

Loin de favoriser la fragmentation de la société et la création de ghettos, l'enseignement des langues d'origine à l'école publique apparaît donc aux partisans de ce courant comme une mesure largement intégrative supposant un processus d'adaptation réciproque entre majorité et minorités:

"By integrating the HLP, the school board has recognized the need of a multicultural society and at the same time moved to bridge the gap between ethnic communities and the schools. Giving Heritage Language programs prime time during the school day serves to erode and diminish the alienation that ethnic communities feel toward one of our most important institutions. Moreover, in our own view, the teaching of the heritage language after school serves to segregate and ghettoize elementary school children. It inhibits opportunities for after school play and association. It allows students to opt out of heritage language studies in order to participate in other activities with their fellow students. This, then, creates segregation and two classes of students [19]".

• • •

"You are not only integrating languages but staff: it is part of a total educational process. Now we try to all work together".
(Direction d'école).

• • •

"Pedagogically and psychologically, integrated programs are much better programs [...] kids see the Program as part of the regular school day. It gives it an equal status with other parts of the curriculum [...] We also talked about segregation: if it is integrated you will provide chances for children of other backgrounds to take the program. It is no longer a program for that ethnic group and it becomes a beautiful way to do multiculturalism".
(informateur d'une association ethnique).

À l'inverse des opposants au financement public de l'enseignement des langues d'origine et même des partisans d'un modèle d'enrichissement, qui insistent, à des degrés divers, sur la préservation du statu quo, les groupes et individus qui conçoivent l'enseignement des langues d'origine comme appartenant légitimement au cursus scolaire régulier, proposent donc une redéfinition importante des relations interethniques à l'intérieur des institutions scolaires et de la société en général. Leur vision suppose non seulement une modification des priorités éducatives et sociales de l'École publique dans ses rapports avec les enfants d'origine immigrante et

même dans ses objectifs linguistiques plus généraux, mais également des transformations importantes dans l'enseignement des langues d'origine. Celui-ci est appelé, en effet, à se redéfinir, non plus seulement comme une mesure de maintien des langues et des cultures minoritaires spécifique au groupe concerné, mais comme un programme ouvert à tous qui vise une meilleure intégration de l'enfant minoritaire à l'école publique et un enrichissement culturel et intellectuel pour l'ensemble de la clientèle scolaire.

4.1.2.3 L'enseignement en langue d'origine dans le cadre de programmes bilingues

Parmi les partisans d'un encouragement étatique du maintien du pluralisme, une minorité d'intervenants a commencé, depuis quelques années, à remettre en question même la formule d'un enseignement des langues d'origine intégré au cursus scolaire, qu'ils considèrent comme insuffisante pour assurer un statut réel des langues minoritaires à l'école publique ainsi que leur maîtrise par les élèves des communautés culturelles.

Parmi ces personnes, encore marginales et qui n'ont guère dominé le débat, on retrouve surtout des éducateurs de toutes origines qui insistent sur la plus grande valeur de l'utilisation des langues d'origine comme langue d'enseignement par rapport à leur seul statut de matière enseignée (tant en terme de maîtrise effective de la langue que de transfert des acquis d'apprentissage dans l'autre langue). Certains leaders de communautés culturelles où existent de fortes pressions en faveur de la création d'écoles privées «ethniques» sont également partisans de la mise en oeuvre de programmes bilingues à l'école publique comme solution de rechange à une mesure dont ils craignent le coût prohibitif et/ou l'aspect ghettoïsant.

> *"Costas Manios, coordinator of the Hellenic Canadian Federation of Ontario said [...] parents feel that the time allocated for the Heritage Language Program is insufficient. «The 2 1/2 hours (a week) is good but not enough.» Mr. Manios*

said «Language and culture cannot be maintained by one or two hours (of classes) at the elementary level» [20].

. . .

"A bilingual program in which students are taught in the mother tongue develops academic skills, such as reading skills, and not just language skills in the mother tongue. Such a program also develops in the child a deeper conceptual and linguistic proficiency that is strongly related to the development of English literacy and general academic skills [21]."

. . .

"Many parents who met with the Work Group were convinced that the Heritage Languages Program within the regular instructional program would improve their children's mastery of their mother tongue. While acknowledging this point the Work Group doubts that this would be enough to ensure fluency into adulthood or to enable those who did not begin as children with fluency in a third language to acquire such fluency.

After discussing this question with linguists and visiting schools with bilingual programs the Work Group arrived at the unanimous conclusion that bilingual education within the regular instructional program was the single best way for Canadian children to maintain and acquire fluency in a third language by the time they finished school [22]."

. . .

"If the Government enacts legislation permitting third languages as a medium of instruction, [...] such legislation, [...] would avoid the marginalization of minority culture [...] With the cooperation of School Boards, multilingual schools could be established, to avoid the negative effects of opening a private school devoted to the use of only one third language as a medium of instruction [23]."

La formule d'un enseignement en langue d'origine dans le cadre de programmes bilingues est cependant loin de faire l'unanimité, même chez

les partisans d'un enseignement des langues d'origine financé publiquement et considéré comme partie intégrante du cursus scolaire. En effet, malgré le peu de place que cette question a occupé dans le débat ontarien jusqu'à maintenant, plusieurs intervenants, parmi les plus favorables au Heritage Language Program, ont tenu à se démarquer de l'esprit du projet de loi 80, qui aurait autorisé l'enseignement en langues d'origine. Ils invoquent, la plupart du temps, l'aspect ghettoïsant de tels programmes, moins susceptibles de regrouper une clientèle de toutes origines, qu'ils opposent à l'échange interculturel que permettrait à leurs yeux un enseignement intégré.

> *"We strongly support the teaching of heritage languages, and we think they are best taught during the school day and not as an afterthought. They reinforce both language and culture, and studies have shown that they assist students in learning English.*
>
> *But teaching in a second language -- such as Italian, Greek, Chinese or Korean -- across the curriculum is another matter entirely. What would it entail? The allocation of enormous sums of new money? An extended school day? The education and training of teachers with new qualifications? The busing of students (to get them to schools where the courses is offered)?*
>
> *This idea has the potential of creating «cultural ghettos». In fact, it has the potential of fragmenting the school system. These are issues that must be addressed before the act* [24].

4.2 Les positions communes et contradictoires au sein du groupe majoritaire d'origine britannique

Les réactions à la mise en oeuvre du HLP dans les divers groupes sociaux composés principalement de personnes d'origine britannique ainsi que les positions adoptées par les membres de ces groupes dans le débat à propos de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique ont été variées. En effet, si des tendances communes se dégagent chez l'ensemble du groupe majoritaire, on y retrouve également presque

toutes les nuances d'opinions cernées dans l'analyse des principaux axes du débat.

À l'exception de quelques individus, le plus souvent issus des milieux académiques, qui se sont mobilisés dès l'origine en faveur d'un encouragement étatique du maintien du pluralisme, l'ensemble des intervenants d'origine britannique, qu'ils se soient opposés à la remise en question du statu quo ou qu'ils l'aient accepté à des degrés divers, ont joué dans le dossier un rôle essentiellement réactif. En effet, qu'il s'agisse du gouvernement ontarien accédant très lentement et de façon prudente aux pressions minoritaires, des diverses commissions scolaires s'impliquant de façon plus ou moins marquée dans la mise en oeuvre du programme selon l'importance de la présence et/ou de la mobilisation des groupes d'origine immigrante locaux, des enseignants réagissant tout d'abord à la modification de leurs conditions de travail, ou des parents majoritaires et du «grand public» surtout sensibles aux perturbations causées par les conflits entourant le HLP, les membres du groupe majoritaire ont rarement pris l'initiative d'amorcer le débat.

Comme le fait remarquer un observateur, cette passivité semble relever de la position confortable de ce groupe dans la dynamique des relations interethniques au sein de la société et, plus spécifiquement, au sein du système scolaire:

> *"Until now, the Anglo-Saxons did not see the importance of lobbying. As long as you have the very thing you need and want, you don't see the importance of mobilization. They will go to battle only when they realize they have to if they want to preserve their status".*
> (Informateur du MEO.)

Pour mieux saisir la complexité des réactions du groupe majoritaire, nous distinguerons trois catégories d'intervenants qui diffèrent par le degré de visibilité dans le dossier et la nature des liens qui les unissent à la question de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, soit les politiciens, le milieu scolaire et le «grand public» ontarien dans lequel nous inclurons également les parents majoritaires lorsqu'ils se sont manifestés au niveau des écoles.

4.2.1 Les politiciens

Les élus politiques, quelles qu'aient été leurs convictions idéologiques personnelles face au dilemme pluraliste, ont généralement répondu aux pressions des groupes minoritaires par une variété de compromis politiques reflétant leur perception de l'importance de ces communautés dans l'ensemble de leurs commettants et la nécessité de préserver leur légitimité aux yeux du plus grand nombre possible de groupes divergents.

Ainsi le gouvernement ontarien s'est prononcé en faveur d'un encouragement étatique de l'enseignement des langues d'origine, en autant qu'une différence de statut soit préservée entre les langues d'origine et les langues officielles et que ces programmes ne relèvent pas des programmes scolaires réguliers. Malgré les récentes concessions qui accordent désormais un droit aux parents minoritaires d'exiger la mise en oeuvre du Programme, la position-type ministérielle demeure encore largement celle d'un enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement.

Cette vision est également celle des commissaires du NYBE où, malgré le poids démographique des communautés d'origine immigrante, presque aussi importantes qu'au TBE, une politique habile a permis d'assurer un enseignement non intégré de qualité et de désamorcer ainsi le processus de mobilisation des groupes minoritaires en faveur de l'octroi d'un statut plus élevé aux langues d'origine. De plus, comme nous le verrons lorsque nous étudierons les réactions des groupes minoritaires d'origine immigrante, la tâche des élus scolaires locaux a été facilitée par la présence dans ce conseil scolaire d'une majorité de communautés à tendance centrifuge qui se sont bien accommodées de l'autonomie qu'un programme non intégré leur accordait ou qui, au contraire, ont préféré mettre l'accent sur le financement d'écoles privées «ethniques» plutôt que sur une transformation du cursus scolaire régulier.

Au TBE, le poids démographique des communautés d'origine immigrante a été accentué par leur poids politique, qui relève non

seulement de leur mobilisation spécifique, mais des structures mêmes de ce conseil scolaire qui favorisent la participation parentale. De plus, l'appui à l'enseignement des langues d'origine du NPD provincial qui, malgré une importante clientèle d'origine immigrante, ne constitue certainement pas un parti «ethnique», a également été instrumentale. Si un grand nombre de commissaires d'origine anglo-saxonne se sont montrés moins favorables à un enseignement des langues d'origine comme partie intégrante du cursus scolaire, l'adoption par le TBE de la formule d'intégration qui dépasse largement le consensus ministériel ne saurait être attribuée au seul impact démographique et politique des communautés ethniques. Sans l'appui que celles-ci ont reçu d'un secteur «progressiste» chez les élus provinciaux ou les commissaires locaux d'origine anglo-saxonne dont certains allèrent jusqu'à préconiser un enseignement en langue d'origine dans le cadre de programmes bilingues, le dilemme pluraliste au TBE aurait peut-être été tranché, comme dans les autres commissions scolaires publiques, dans le sens du compromis ministériel.

À l'inverse, au SBE, les élus scolaires locaux se sont clairement prononcés en faveur d'une tolérance stricte de la diversité culturelle et linguistique, et non de son encouragement étatique, fût-ce sous la forme relativement discrète d'un programme non intégré d'éducation permanente. Un début de mobilisation des communautés ethniques, qui ne s'est cependant pas reflété dans les comportements électoraux [25], n'a pas suffi à amener les commissaires, presque tous d'origine anglo-saxonne, à modifier leur position et à accepter le compromis politique minimal du ministère de l'Éducation, qui a donc considéré, à partir de 1987, qu'il se devait d'intervenir.

Finalement, au MSSB, le simple poids démographique des minorités, beaucoup plus que leur mobilisation qui est demeurée minimale, a contraint les commissaires d'origine anglo-saxonne, qui sont d'ailleurs en minorité dans la commission scolaire, à accepter l'intégration des programmes d'enseignement des langues d'origine à l'horaire et à leur accorder un statut de facto de programmes scolaires réguliers.

Si des facteurs politiques peuvent donc largement rendre compte des positions variées adoptées par les personnes d'origine britannique qui remplissent des fonctions électives, celles-ci apparaissent liées également à des considérations administratives. En effet, dans chacun des milieux, les divers interlocuteurs signalent que plus les communautés d'origine immigrante sont démographiquement importantes, moins l'acceptation du programme ou de son intégration risque d'être problématique. Tout d'abord, d'un simple point de vue logistique, il est plus facile d'accommoder une clientèle nombreuse qu'une clientèle réduite. De plus, la possibilité d'une réaction négative des enseignants ou des parents d'origine britannique est minimisée par la présence de groupes minoritaires importants, ou même carrément majoritaires au sein de la clientèle scolaire, comme au MSSB.

Même si la plupart des différents politiciens d'origine anglo-saxonne auraient probablement préféré préserver le statu quo, comme en témoigne le fait qu'ils n'aient fait que réagir aux pressions minoritaires, une théorie fixiste de la reproduction culturelle par la conspiration du groupe dominant, ne rend certainement pas compte de leurs prises de position.

En effet, bien que leurs résistances idéologiques à l'égard de l'encouragement étatique du maintien du pluralisme puissent être plus fortes que leurs seules déclarations publiques ne permettent de le cerner, dans l'ensemble, les politiciens se sont surtout préoccupés de trouver des formules qui permettent de légitimer leur pouvoir, tout en causant un minimum de problèmes administratifs. En ce sens, l'analyse des positions du Gouvernement et des commissions scolaires dans le débat relatif à l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public ontarien dépasse le simple cadre de la sociologie des relations interethniques et pourrait relever tout autant d'une analyse anthropologique des sous-cultures politiques ou administratives.

4.2.2 Le milieu scolaire

Cette remarque à propos des limites de la sociologie des relations interethniques comme outil d'analyse de la dynamique entourant l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique pourrait s'appliquer également à l'analyse des réactions du milieu scolaire, dont les résistances ont été articulées, la plupart du temps, en termes administratifs ou éducatifs, et beaucoup plus rarement en termes idéologiques.

Chez les enseignants, qui ont été extrêmement visibles dans le débat, le plus souvent lors de prises de position publiques des associations syndicales qui les représentent, les réactions à la mise en oeuvre du HLP montrent l'existence d'un certain consensus autour d'une formule d'enseignement de langues d'origine comme mesure d'enrichissement. En effet, le principe de l'encouragement étatique au maintien de la diversité ethnique et culturelle semble accepté assez largement, même si un certain nombre d'enseignants partage probablement l'idéologie assimilationniste ou de tolérance stricte, surtout dans les milieux mono-ethniques en dehors du Toronto métropolitain où nous n'avons pas fait d'entrevues.

Dans les écoles des quatre commissions scolaires étudiées, selon les responsables du Programme, les directeurs d'école et les répondants syndicaux, les enseignants exprimeraient très rarement des résistances idéologiques à une certaine présence des langues d'origine à l'école publique et l'essentiel des résistances se concentreraient sur la question des modèles:

> *"I think some people have ideological opposition to HLP but I don't hear them saying it very openly".*
> (Directeur d'école avec programme intégré).

* * *

> *"There is still some feelings among some staff that there is too much emphasis on that which is not Anglo-saxon culture.*

But I don't think the assimilationist position is very frequent now 15 ou 20 years ago, yes, but now there is a wide acceptance of multiculturalism in Toronto".
(Directeur d'école avec programme non intégré).

. . .

"The membership is split: certainly some people are also opposed to HLP on ideological ground and wish to return to «good old Canada» but I think they are a minority".
(Représentant syndical).

. . .

"I would say that 90 % of the teachers resistance is administrative. Maybe, you would have a 10 % that could opposed HLP on ideological ground: «They should have it on their own time, they should pay for it; we are Canadian», and so on and so forth".
(Informateur d'une commission scolaire).

Au niveau des associations syndicales, les diverses fédérations provinciales (l'Ontario Public School Teachers Federation [OPSTF][26], la Federation of Women Teachers of Ontario [FWTO][27] ainsi que l'Ontario English Catholic Teachers Association [OECTA][28]) ainsi que plusieurs de leurs constituantes locales (la Toronto Teachers Federation [TTF][29], la North York Elementary School Teachers Association [NYESTA][30], la section métropolitaine de l'OECTA[31] ainsi que la Scarborough Secondary School Teachers Association[32]) ont voté diverses résolutions approuvant le financement public de l'enseignement des langues d'origine. De plus, les trois fédérations provinciales ont appuyé, lors de la consultation ministérielle sur le «Proposal for Action», le principe de rendre mandatoire l'offre du Programme sur demande d'un nombre suffisant de parents[33].

C'est donc beaucoup plus sur le statut qui devrait être celui des langues d'origine à l'École publique que sur le principe de l'encouragement étatique de la diversité étatique et culturelle que l'on rencontre certaines divisions parmi les enseignants et les organismes qui les représentent.

"In a free society, there is no colonial prevalence, thus everybody participates in creating a new society. That is what is happening in Canada. The concept of HLP affecting the level of integration is totally absurd: we are highly integrated. Unless you mean total assimilation in the Anglo-saxon values, integration allows you to keep part of your identity".
(Informateur d'une association ethnique).

À quelques exceptions près (qui concernent généralement le statut du français dans les écoles à haute densité ethnique), l'ensemble des groupes ontariens favorables à cette conception de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique ne remettent cependant pas en question le rôle des langues officielles comme lingua franca au Canada et insistent sur l'importance de leur maîtrise par les enfants d'origine immigrante:

"Who in the world would question the necessity of learning English? Those committed to bilingualism are intelligent people: they understand that the concept of bilingualism can also apply to trilingualism and that we are not putting the learning of Italian, Spanish or Ukrainian at the level of English and French because these are constitutional languages. But the fact that there is a bilingual policy does not keep us from knowing other languages".
(Informateur d'une association ethnique).

Les partisans de l'enseignement des langues d'origine comme matière du programme scolaire régulier ne voient donc pas de conflit entre cette mesure et les autres priorités de l'École publique dans ses rapports avec les élèves d'origine immigrante. Ils soutiennent en effet que cet enseignement favorise l'adaptation psychologique et sociale de l'enfant minoritaire et aurait même des conséquences positives sur l'apprentissage de l'anglais et le fonctionnement scolaire en général:

"In terms of transition to English, teachers and administrators are beginning to recognize that if a child can speak properly his heritage language, it can be a tremendous way to facilitate the learning of English. It also enhances achievement at all levels".
(Informateur d'une commission scolaire).

• • •

Dans l'ensemble, les partisans d'un enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement semblent dominer: cette position a été défendue par les trois fédérations provinciales ainsi que par les syndicats locaux de North York et de Scarborough[34]. À l'inverse, la section métropolitaine de l'OECTA a déclaré favoriser en principe un enseignement des langues d'origine intégré au cursus scolaire régulier (ou, à défaut, l'intégration à un horaire scolaire allongé) même si l'on déplore l'inégalité de tâches entre les enseignants que crée la formule actuelle du MSSB[35]. Quant au Toronto Teachers Federation, il a longtemps appuyé l'existence de programmes intégrés en autant qu'une décision conjointe des parents et du personnel de l'école en fût à l'origine. C'est ainsi qu'il proposait en 1981, dans son mémoire présenté au groupe de travail sur l'enseignement des langues tierces, un modèle d'intégration de l'enseignement des langues d'origine à l'École publique:

> *"That, in schools where a significant majority of children come from one ethnic group, the TTF Executive endorses the implementation of Integrated Heritage Language Programs in an extended school day. It is understood that where such implementation occurs both the staff and the community concur* [36]".

Suite au conflit avec le TBE, la position du syndicat devait cependant se durcir et, depuis 1984, il a privilégié la formule des programmes offerts hors horaire, comme l'a confirmé son Mémoire au MEO en 1987[37].

Dans l'ensemble, selon la perception presque unanime de nos interlocuteurs, la position syndicale refléterait la vision des enseignants qui seraient très largement partisans d'un enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement. L'opposition des enseignants au modèle intégré ou à l'enseignement des langues d'origine comme matière scolaire régulière serait motivée essentiellement par des résistances de type administratif, relatives aux conditions de travail (complexité de l'horaire, interruption fréquente, allongement de la journée scolaire) et de type pédagogique, concernant la surcharge du système qui amènerait également des résistances à l'égard d'autres programmes non liés à la problématique pluraliste.

"If students are all of one ethnic
easy, disruption minimal and you
from anybody. But, in other sch
groups, it causes many problems [...
to focus on the disruption caused
was in fact the last of a series o
(special education with Bill 82,
classes, sexual abuses, drug abuses,
is not ideological opposition, it is a
scheduling and too much complexity"
(Informateur d'un syndicat).

L'atteinte à l'autonomie professionnel
de la politisation excessive qui aurait ento
le dossier, est également évoquée par certa

"Thirty years ago, the professionals
decisions based on professional train
schools are far more political and teac
much more of their time in public
they are doing. There is a struggl
leadership has been challenged. Po
school system to satisfy their politica
are feeling under considerable pressure
(Informateur du syndicat).

Cependant, comme en témoignent cer
ainsi que la prise de position publique d'un g
au modèle intégré lors du conflit du TBE
d'enseignants, dont l'importance réelle est
partisans d'un enseignement des langues d'ori
du cursus scolaire.

Quant aux directions d'écoles, les pr
associations professionnelles, les résultats d'
ainsi que les tendances cernées dans le cadre
qu'il s'agit d'un des groupes les plus divisé
l'enseignement des langues d'origine à l'École p

all of one ethnic background, programming is minimal and you will find little opposition. But, in other schools, with more language many problems [...] The discussion has tended disruption caused by that one program but it last of a series of new programs introduced on with Bill 82, psychologists, withdrawal buses, drug abuses, and so on and so forth). It opposition, it is a human cry for too much much complexity".
syndicat).

nomie professionnelle des enseignants sous l'effet ive qui aurait entouré la prise de décisions dans évoquée par certains répondants.

the professionals and the teachers made professional training and experience. Now, e political and teachers have been spending r time in public meetings explaining what here is a struggle for control and their en challenged. Politicians have used the satisfy their political agenda and teachers nsiderable pressure".
dicat).

en témoignent certaines recherches récentes[38] on publique d'un groupe d'enseignants favorables du conflit du TBE en 1984[39], une minorité rtance réelle est difficile à cerner, seraient t des langues d'origine comme partie intégrante

s d'écoles, les prises de position de leurs s, les résultats d'une recherche du MSSB[40] nées dans le cadre de nos entrevues, montrent es les plus divisés quant à la question de d'origine à l'École publique.

En général, ils ont souvent été beaucoup moins visibles que les enseignants dans le dossier et ont souvent préféré ne pas prendre position publiquement à cause de leur situation délicate dans le milieu scolaire.

> *"You have to be a negociator and develop compromise because you don't want to antagonize different cultural groups or groups of parents from the same culture. You also have to take into account the teachers position".*
> (Direction d'école)

À l'exception de l'association des directeurs de Scarborough qui s'est prononcée contre toute implication du système scolaire dans l'enseignement des langues d'origine[41], et de l'association des directeurs de North York qui s'est déclarée favorable à un programme non intégré à l'horaire scolaire régulier[42], les prises de position des associations professionnelles représentant les directeurs d'école ont été limitées. Ainsi, les associations des directeurs du MSSB et du TDE, plus directement concernées par la question, n'ont jamais appuyé ou contesté publiquement le modèle intégré.

Une enquête statistique au MSSB a même montré que dans cette commission scolaire, 61 % des directeurs, dont certains ne sont cependant pas d'origine britannique, pensaient que le programme intégré avait eu des conséquences positives dans leur école et 20 % des conséquences à la fois négatives et positives[43]. Les directeurs d'école du MSSB insistaient sur l'impact positif du HLP sur les relations entre l'école et les communautés, sur le maintien des langues et des cultures minoritaires, sur le fonctionnement scolaire de l'élève minoritaire ainsi que sur l'enrichissement général du milieu. Ils faisaient cependant ressortir l'aspect négatif du Programme sur leur tâche administrative, sur le manque de consensus au sein de l'école désormais divisée en «clans» et sur les conditions de travail des enseignants de plus en plus confrontés au system overload[44]. Dans le cadre de nos entrevues, à l'exception d'un directeur qui se dit partisan d'une responsabilité exclusive des communautés minoritaires dans l'enseignement des langues d'origine, tous les autres, indépendamment de leur commission scolaire, sont partisans de l'allocation de fonds publics à cet effet. Ils reproduisent donc

largement la position du gouvernement ontarien sur la question. Le modèle intégré est privilégié par tous ceux qui dirigent des écoles où cette formule a été choisie suite à une consultation des parents alors que les directeurs d'écoles où existent des programmes non intégrés, suite au refus des parents ou à cause de la politique de la commission scolaire, sont divisés. En général, les préoccupations pédagogiques sont celles qui dominent, tant chez les opposants d'un programme intégré à l'horaire régulier que chez ses partisans, bien que certains fassent également état de la complexité de la tâche administrative:

> *"I favour public funding of HLP because I see it as teaching of languages in elementary school; it is done all over the world as a valid academic activity. An integrated approach permits better supervision, better isntructors, more integration with other school activities and makes the program more meaningful for students".*
> (Directeur d'une école où 30 % des enfants inscrits au programme intégré ne sont pas locuteurs de cette langue).

* * *

> *"For the younger children, we are concerned of the effect of their longer school day on their emotional and psychological well-being. It is easier to have it after school because the sheer logistic of running an integrated program in a school of the size would be horrendous".*
> (Direction d'école avec programme non intégré).

> *"I support pluralism in the publicly funded school system but what is important is that it is taught well. If it is done well, it is not important what you learn because it will carry on. The issue around HLP is more on implementation than principles".*
> (Direction d'école avec programme intégré).

4.2.3 Les parents majoritaires et le «grand public»

Les réactions des parents majoritaires et du «grand public» d'origine britannique, telles qu'on peut les cerner dans le débat au sein des écoles, dans les médias et même dans certains sondages, témoignent d'une

certaine division des positions, avec toutefois une importance plus marquée (ou peut-être une expression plus publique) des opposants à tout encouragement étatique du maintien de la diversité linguistique et culturelle que chez les intervenants impliqués dans le dossier à titre politique ou professionnel.

Cette tendance est particulièrement évidente dans le cas des lettres ouvertes où l'opposition au financement public de l'enseignement des langues d'origine domine nettement. Par exemple, durant la seule période de février à novembre 1987, 29 lettres ouvertes, dont l'auteur s'identifiait ou pouvait être identifié par son patronyme, comme appartenant au groupe d'origine britannique, ont été publiées dans les trois grands quotidiens ontariens, en réaction au projet de loi 80 et au «Proposal for Action». Parmi celles-ci, la presque totalité (23) s'objectaient à l'encouragement étatique du maintien de la diversité linguistique et culturelle alors que les six autres se divisaient également entre les partisans d'un enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement et ceux de son intégration au cursus scolaire. De plus, lors du conflit au TDE en 1984, comme nous l'avons vu au chapitre 2, les parents d'origine britannique qui s'opposaient à l'intégration du Programme ont nettement dominé le débat, tant au niveau du conseil scolaire que des médias.

Cependant, d'autres données semblent indiquer que, malgré cette visibilité plus grande des opposants au HLP, la communauté d'origine britannique est plus divisée qu'on pourrait le croire à première vue.

Tout d'abord, le sondage sur les opinions de la population ontarienne relativement à divers aspects de l'Éducation[45] a montré en 1982, dernière année où fut posée une question sur la pertinence d'une implication de l'École publique dans l'enseignement des langues d'origine, que 34 % des personnes interrogées étaient opposées à tout financement public de cet enseignement, que 35 % favorisaient des cours après l'école relevant de l'éducation permanente alors que 24 % auraient accepté un enseignement des langues d'origine, en tout ou en partie, intégré à l'horaire scolaire régulier. Ces données en soi ne seraient pas suffisantes pour confirmer la

division du groupe d'origine britannique. En effet, on pourrait présumer que l'essentiel des partisans d'un statut maximal des langues d'origine à l'École publique appartenaient aux groupes minoritaires. Cependant, Livingstone n'a noté aucune différence significative selon l'appartenance ethnique des répondants, alors que l'âge, le sexe et la scolarité influençaient l'adoption de l'une ou l'autre des positions[46].

De plus, au niveau des diverses écoles, nos interlocuteurs nous ont souvent signalé l'intérêt de nombreux parents d'origine britannique à profiter de la possibilité pour leurs enfants d'apprendre une troisième langue. Tel que signalé plus haut, plusieurs programmes intégrés au MSSB et surtout au TBE ont d'importants pourcentages de non-locuteurs alors que le processus de consultation sur l'intégration n'a pas toujours opposé les parents d'origine britannique aux parents minoritaires.

> *"The vote has not always been on ethnic lines: two of my schools are around 50 % Greek and 50 % Anglo-Saxon [...] At one school, the Anglos are very much the «trendy» type and Greeks tend to be more «working class». In the debate around integration, the Anglos stood up and said: «Oh, it would be so wonderful to get to speak Greek and I would like to have it here» and the Greeks there would be almost unanimously in opposition to the integrated day. At the other school, it was all the other way around".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

Finalement, dans les limites où les politiques éditoriales sont susceptibles de refléter certains consensus sociaux ou leur absence, la division des éditoriaux des trois quotidiens d'envergure provinciale sur la question est certainement un révélateur des tendances contradictoires qui coexistent dans la communauté d'origine britannique.

Le Sun, journal populiste, a été systématiquement un des opposants les plus farouches à l'encouragement étatique du maintien des langues et des cultures d'origines: tous ses éditoriaux ou articles de fond consacrés à la question entre 1984 et 1988, adoptent cette position-type.

"For years, parents sent their children to after-hour classes where they could learn more about their own heritage. In this way, children can pass on their culture heritage to their children, and so on. An individual decision by a family, without imposition on anyone or any detraction from the regular curriculum. But something which works well always upsets certain ideologies. And so the notion was developed to make heritage language courses part of the regular curriculum, a destructive idea which has sparked ugly confrontations and led to the mean-spirited tactics by teachers to use kids as pawns in a labour dispute. Adding to the curriculum means taking something else away, and even the teachers worry the Program hurts a child's grasp of reading and writing in English. And that, after all, is the language of business in Ontario, so why would trustees want to handicap children, many of whom get little English training at home? 47•

Le Globe and Mail, lui, s'est généralement tenu assez proche de la position gouvernementale. Favorable au financement public des cours de langues d'origine, il ne s'est jamais opposé en principe à leur intégration au cursus scolaire mais, préoccupé par l'étendue des conflits sociaux possibles et par les préoccupations pédagogiques des enseignants, il a plutôt cherché à proposer des solutions de compromis quant aux modèles de mise en oeuvre.

"The Government, the teachers and the Board have a duty to the children to meet and talk out the problems in good faith. There might be some room in the curriculum to give all students at all schools a taste of either a second language or, if carefully designed, a course in cultural studies. Would there be merit in making, say, 60 minutes of the instruction mandatory, and the other 90 minutes voluntary, to be offered after school? Canada enjoys a repository of languages almost unique in the world, one which, as an international trading nation, it can ill afford to lose through neglect. Ontario's Heritage Language Program is based on a sound principle: but without goodwill it will flounder on the details 48•

Quant au Toronto Star, depuis le conflit au TBE, il s'est clairement engagé en faveur d'un statut accru de l'enseignement des langues d'origine

en insistant sur la légitimité d'intégrer le HLP au cursus scolaire et a souvent réitéré cette position. Cependant, en accord avec le Globe sur cette question, le Toronto Star s'est opposé à la formule d'un enseignement en langue d'origine dans le cadre de programmes bilingues, qui constitue une problématique par rapport à laquelle la communauté d'origine britannique s'est encore très peu prononcée publiquement.

> *"The debate about heritage languages continues.*
>
> *In two opinion pieces in the Toronto Star last week, Olivia Chow, a New Democratic Party member of the Toronto Board of Education, and Nola Crewe, chairman of the board, put forward their cases on heritage language instruction [...] Chow supports a bill introduced by New Democrat Tony Grande because, she wrote, it «would permit the teaching of heritage languages in regular school hours.» But what she failed to mention is that Grande's bill would also have given pupils the right to be taught all subjects -- history, math, whatever -- in a third language. Fortunately, Grande's bill disappeared with the call for a provincial election. But if approved, it would have created chaos in the schools.*
>
> *We do agree with Chow, however, that heritage language instruction ought to be integrated in the regular school day, wherever possible. This way, heritage language pupils would have the same opportunities as others to engage in after-school activities. Unfortunately, in his recent paper on heritage languages, Education Minister Sean Conway said they should be taught only after school or on non-school days.*
> *This year, 72 school boards offer more than 4 000 classes in 58 languages to more than 90 000 elementary pupils. Heritage languages have become important enough in Ontario to be taught in the regular school day, but they ought not to become languages of instruction for other subjects* [49].

4.3 La position des francophones

La position des francophones dans le débat entourant l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public en Ontario est intéressante car elle révèle leur statut de groupe minoritaire

dans l'ensemble de la société ontarienne, fait qui contraste avec celui du groupe britannique au Québec.

En effet, ce n'est pas en tant que groupe dominant un système scolaire ou des écoles que la problématique s'est posée à lui, mais en tant que groupe minoritaire parmi d'autres qui devait évaluer les risques qu'une telle mesure pouvait lui faire subir ainsi que l'intérêt qu'il pouvait retirer de son appui aux minorités d'origine immigrante.

Méfiants à l'égard des politiques canadienne et ontarienne du multiculturalisme[50], les francophones n'ont toutefois pas manifesté d'opposition à l'annonce de la mise en oeuvre du HLP par le Ministère:

> *"At the origin, we did not hear from the Francophones on that issue. They may have felt it was not the time to be supporting another language or maybe they did not oppose it because it was continuing education and nobody thought it was going to be integrated".*
> (Informateur du MEO).

De plus, si au niveau provincial, l'ACFO est longtemps demeurée indifférente à la question de l'enseignement des langues d'origine, la section régionale de Toronto, dont une grande partie des membres n'est pas d'origine franco-ontarienne mais immigrante[51], et qui entretenait des rapports plus étroits avec certains dirigeants et associations d'autres groupes minoritaires, a été plus sensible à cette problématique:

> *"La position à Toronto a toujours été plus avancée qu'ailleurs en Ontario où l'on était beaucoup plus fermé. Il y a des Italiens, des Portugais, des Ukrainiens et des Haitiens qui parlent français. Ils trouvaient en général que nous n'avions pas d'ouverture d'esprit face à la présence d'autres ethnies et que nous devrions travailler avec tout ce monde-là, pas seulement pour les Franco-Ontariens".*
> (Informateur de l'ACFO de Toronto).

L'évolution de la position de divers leaders d'origine immigrante qui ont de plus en plus pris conscience de l'importance d'un Ontario officiellement bilingue et du droit des francophones au contrôle de leurs

écoles à facilité. À partir des années 80, le rapprochement entre les deux groupes

> *"Les ennemis des langues d'origine sont les mêmes que les ennemis du français. Si le français, langue officielle, n'est pas reconnu et préservé en Ontario, qui va nous donner les garanties de préservation des autres langues?"*
> (Informateur d'une association ethnique)

Divers groupes minoritaires d'origine immigrante regroupés dans une association nommée la «Coalition pour les droits linguistiques en Ontario» se sont donc prononcés devant la Cour suprême en faveur du bilinguisme officiel et du contrôle de commissions scolaires spécifiques par les parents francophones[52], après avoir signé le 4 octobre 1984 un protocole d'entente avec l'ACFO-Toronto. Dans le cadre de celui-ci, les deux communautés se promettaient un appui stratégique réciproque.

> *"Dans le but de donner plus de poids à la revendication politique à titre respectif de rassemblement de groupes ethniques minoritaires et de groupe minoritaire constitutionnel, la Coalition ontarienne pour les droits linguistiques et le Conseil régional du Toronto métropolitain de l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO-Toronto) ont résolu après consultation et entente commune de s'appuyer mutuellement dans la poursuite de leurs buts respectifs tels qu'énoncés ci-après.*
>
> *L'ACFO-Toronto s'engage à accorder son appui total à la Coalition ontarienne pour les droits linguistiques en ce qui a trait à la reconnaissance du droit à l'enseignement des langues ancestrales en Ontario et aux privilèges et droits connexes.*
>
> *La Coalition ontarienne pour les droits linguistiques s'engage à accorder son appui total à l'ACFO-Toronto en ce qui a trait au droit des Franco-Ontariens à la pleine et entière gestion de leur système scolaire*[53]*."*

Cette prise de position de l'ACFO-Toronto en faveur de l'enseignement des langues d'origine et, plus encore, la perspective d'une alliance entre le groupe francophone et les groupes minoritaires d'origine

immigrante ne semble pas être passée inaperçue à Queen's Park, même si ces événements n'ont amené aucun changement immédiat dans la politique ontarienne[54]. Cependant, cet appui de la part des francophones d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public n'est pas sans limites.

Tout d'abord, ceux-ci ont évité de prendre clairement partie dans le débat autour de la pertinence d'intégrer les programmes de langues d'origine au cursus scolaire régulier. De plus, seule l'ACFO-Toronto s'est engagée clairement, alors que l'ACFO provinciale, même récemment, s'est montrée plus réservée dans son soutien aux groupes d'origine immigrante. En effet, si l'énoncé de principes relatifs aux groupes ethno-culturels adoptés par cet organisme en 1985 favorise «l'affirmation du caractère pluri-culturel des sociétés canadienne et ontarienne», il ne mentionne pas spécifiquement la question des langues d'origine et précise que l'ACFO appuiera les revendications des groupes ethno-culturels en autant que celles-ci n'entraînent pas de conflit avec les siennes[55].

En outre, même à Toronto, l'alliance entre les deux communautés a touché essentiellement le leadership et au niveau de la base l'indifférence ou la méfiance domineraient encore largement[56]. Finalement, la tolérance des francophones à l'égard de l'encouragement de l'État ontarien aux langues et cultures minoritaires est sans doute liée en partie à l'absence de programmes d'enseignement des langues d'origine dans les écoles françaises, qui a évité au groupe francophone d'avoir à se situer dans le débat comme un groupe majoritaire réagissant à la transformation d'institutions qu'il a traditionnellement contrôlées.

Ce n'est en effet qu'en 1987, suite à l'annonce du «Proposal for Action», par le MEO que l'Association française des conseils scolaires de l'Ontario (AFCSO), entrevoyant sans doute la possibilité à moyen terme que la problématique finisse par se poser concrètement dans ses écoles, a fait connaître une position officielle face à l'introduction d'un enseignement de langues d'origine à l'école publique. Tout en se déclarant en principe favorable à l'encouragement étatique du maintien de la diversité ethnique et culturelle dans le cadre d'un enseignement ouvert à tous et favorisant

le rapprochement interculturel, l'AFCSO réitérait la nécessité que le multiculturalisme ne se fasse pas au détriment du bilinguisme dans la province.

> *"L'AFCSO reconnaît et apprécie l'enrichissement culturel que les Canadiens de diverses origines apportent à la communauté ontarienne. En plus de favoriser la compréhension et le respect mutuels entre les diverses communautés, la valeur éducative et sociale du programme proposé donnerait une occasion exceptionnelle à nos jeunes Franco-Ontariens de se familiariser directement avec d'autres cultures par l'apprentissage de leur langue.*
>
> *Dans ce contexte l'AFCSO serait prête à endosser l'esprit de la proposition. Toutefois, deux aspects la rendent perplexe et l'en empêchent. L'AFCSO envisage l'avenir en espérant que le programme proposé ne soit pas le début d'un mouvement précipité pour assurer le multiculturalisme avant même que le biculturalisme et le bilinguisme ne soient adoptés comme étant fondamentaux à l'identité de l'Ontario. L'AFCSO veut également s'assurer que tout en favorisant le multiculturalisme, le Gouvernement saura reconnaître les droits culturels et linguistiques des Franco-Ontariens en rendant le bilinguisme officiel en Ontario et que les conseils scolaires de la province recevront le financement complet et continu pour le programme d'enseignement des langues d'origine 57."*

4.4 Les positions communes et contradictoires au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante

Les positions adoptées au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante dans le débat entourant l'introduction de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique sont à première vue beaucoup moins complexes que celles qu'a suscitées cette problématique dans le groupe majoritaire. En effet, tant le succès quantitatif du Programme que la visibilité très grande d'un leadership multi-ethnique largement unifié autour de la question de l'intégration du HLP au cursus scolaire témoignent d'un large consensus en faveur du financement public de l'enseignement

des langues d'origine et d'une implication maximale du système scolaire public dans ce domaine. Cependant, une analyse plus approfondie montre que des divergences réelles et moins marginales, que le discours de l'élite ethnique ne le laisse souvent percevoir, continuent de se manifester au sein de certaines communautés ou chez certains individus.

4.4.1 La tendance centripète dominante: pour une intégration maximale de l'enseignement des langues d'origine au cursus scolaire régulier

Contrairement aux membres du groupe majoritaire dont l'attitude a été surtout réactive, les principaux organismes et dirigeants des communautés culturelles, dont la représentativité a rarement été mise en question publiquement, ont largement pris l'initiative de contester le statu quo au sein de l'école publique tant par leurs pressions à partir des années 70 auprès du gouvernement ontarien et du ministère de l'Éducation que leurs nombreuses mobilisations subséquentes auprès des diverses commissions scolaires. Comme nous l'avons vu plus haut, les groupes minoritaires d'origine immigrante ont été l'élément moteur essentiel dans la définition d'une politique ontarienne d'enseignement des langues d'origine et des spécificités de sa mise en oeuvre au niveau local.

Au sein des communautés culturelles en Ontario, la vision d'un enseignement des langues d'origine comme matière scolaire régulière a émergé comme la position dominante, du moins lors des prises de position publiques et des conflits politiques avec des membres ou des institutions du groupe majoritaire d'origine britannique. Des groupes d'origine immigrante comprenant une large part de personnes nées au Canada comme les Italiens, les Ukrainiens et les Grecs, statistiquement surreprésentés dans la clientèle du programme, ont rapidement assumé le leadership le plus actif dans le dossier, suivis par des communautés moins organisées institutionnellement comme les Portugais et les Chinois.

Le groupe italien constitue probablement le cas-type de la communauté mobilisée en faveur d'une modification du rôle de l'École

publique dans le maintien des langues et des cultures minoritaires et acceptant aisément les changements dans la dynamique de l'enseignement des langues d'origine inhérents à cette modification. Les associations les plus importantes au sein de cette communauté soient l'«Italian National Congress»[58], organisme-parapluie qui regroupe la très grande majorité des associations italiennes en Ontario et le «Canadian Center for Italian Language and Culture», principal porte-parole de la communauté sur la question des langues d'origine (dont le président Alberto Da Giovanni est également représentant des parents italiens au TBE, président du «Metro Communities for Language Study» et vice-président du «Ontario Heritage Language Association»)[59] se sont clairement engagées dans la lutte en faveur de programmes intégrés au cursus scolaire et ont reçu, selon les interlocuteurs de tous les milieux, un large appui de leur communauté.

> *"We favour an integrated program within the regular school day. Memorandum 46 certainly falls short of our expectations but one has to settle for the little victories and that was not the end of the war. We want the teaching of heritage language to be part of the regular school day because we strongly feel that it is the best way of presenting a program. I don't think the community would like a private school even funded because they appreciate the advantages of the publicly funded school system. We are not afraid of government control because we never wanted control: what we want is a good program".*
> (Informateur d'une association italienne).
>
> . . .
>
> *"The Italian community is not a very cohesive one because it is too large but it is an issue oriented community. They react to the issue, not to the association. You may not be able to sign more than a 1 000 members in a particular association but you can get the support of 100 000 persons in a week for an issue like HLP. We did a survey and 99 % of the Italian population said it was a priority for them".*
> (Informateur d'une association italienne).

Ces tendances sont d'ailleurs confirmées par les interlocuteurs du milieu scolaire et l'importance statistique des Italiens au sein des programmes intégrés[60].

"The first choice voiced by the Italian community is to integrate the Program as part of the regular school day. The last, HLP has an add-on. But most Italians don't favour private schools because they are very much supporters of the publicly-funded school system".
(Informateur d'une commission scolaire).

Au sein de cette communauté que son poids démographique et sa relative mobilité sociale et éducationnelle rendent désormais sûre d'elle-même, on semble insister sur l'importance d'un enseignement des langues d'origine comme enrichissement collectif de la population ontarienne beaucoup plus que sur les justifications à caractère pluraliste ou compensatoire.

"In Canada, to talk of ethnicity is a paradox. I don't feel a ethnic, their country is our country. My main objective is that we have a good educational system".
(Informateur d'une association italienne).

Au sein des autres communautés impliquées de façon marquée dans le Programme, la mobilisation en faveur d'un enseignement des langues d'origine comme matière du programme scolaire régulier a aussi été importante, même si le consensus y est probablement moins fort dans ces groupes.

En effet, d'importantes associations comme l'«Ukrainian Canadian Committee» dont nous avons vu le rôle actif dans les origines du Programme, l'«Ukrainian Liaison Committee» du TBE[61], la «Greek Community of Metropolitan Toronto Incorporated»[62], la «Hellenic Canadian Federation of Ontario»[63], le «Greek Heritage Language Central Committee» du TBE[64], le «Portuguese Interagency Network»[65], le Comité des parents portugais de Toronto[66], le «Chinese Lingual and Cultural Center»[67] ainsi que le «Council of Chinese Canadians in Ontario»[68] se sont prononcés en faveur du modèle d'un enseignement des langues d'origine intégré du cursus scolaire:

"Heritage Languages Program must be strengthened across the Province, the Hellenic Canadian Federation of Ontario says. The

Federation, which ended its annual meeting in Toronto yesterday, said the native languages of minority-group children should be taught during regular school hours whenever numbers warrant. The Greek-Canadian group which represents 32 Greek Canadian organizations in the Province recommends that:

The Ministry of education makes such programs mandatory when they're requested by parents and there are sufficient students [69].

• • •

"At the UCC, we favour integration because it just makes sense; what you want is to legitimize the Program, make it valid. Now it is hanging in the air, it is not a legitimate program".
(Informateur d'une association ukrainienne).

• • •

"The Portuguese Interagency Network (PIN) is the only umbrella organization in the Portuguese community and it is comprised of 50 organizations within the social, legal and health fields. Our primary goal is to advocate for the needs of the Portuguese community. We support with enthusiasm the Integrated Heritage Day Program for the following reasons:

- *The learning of the mother tongue facilitates communication between parents and children;*
- *The learning of one's mother tongue instills pride in our language and culture increasing one's self-esteem;*
- *The learning of an additional language is an asset academically and for better job opportunities* [70].

• • •

"We support integration because it gives more recognition to the value of the Program. When it is integrated, you also permit less ghettoisation; everybody can learn everybody's culture".
(Informateur d'une association chinoise).

Dans l'ensemble, les arguments invoqués par les différents groupes en faveur de l'enseignement des langues d'origine varient selon la spécificité de leur situation en Ontario. Comme le fait remarquer un informateur du milieu scolaire: «all communities have their own agenda».

Ainsi, les interlocuteurs ukrainiens, dont la communauté connaît peu de problèmes quant au succès scolaire de ses enfants dans le système public et dont la langue ne constitue pas un médium de communication internationale[71], privilégient une vision de l'enseignement des langues d'origine comme une mesure de maintien spécifique au groupe ethnique.

> *"Maintaining our language and culture is very important for us. The situation politically is such that we cannot ship our kids back and the language is being artificially changed, made very similar to Russia. Education should respect the rights of a school population which is now very multicultural. To educate good Canadian citizens, the public system has to assume a responsibility of educating the children in its own background".*
> (Informateur d'une association ukrainienne).

Les interlocuteurs des communautés portugaises et grecques dont les enfants connaîtraient une surreprésentation dans les voies d'évitement du système (streaming) et d'échec scolaire[72] ont insisté sur l'aspect positif de l'enseignement des langues d'origine sur l'intégration sociale, psychologique et scolaire de l'élève minoritaire et sur la diminution du choc culturel entre la famille et l'école. Ils ne s'opposent toutefois pas à la présence d'enfants non locuteurs venus chercher un enrichissement culturel et considèrent, également, comme important de maintenir leur langue pour des motifs de fierté et d'appartenance à la communauté:

> *"L'enseignement des langues d'origine à l'école publique procure une grande satisfaction à l'étudiant, car cette mesure lui montre que sa langue et sa culture sont valorisées. De plus, pédagogiquement, cet enseignement a des effets positifs sur les autres matières".*
> (Informateur d'une association portugaise).

* * *

"The main rationale for the Program is that it fosters acceptance and recognition of the value of the heritage language. This fact brings positive consequences on how the child perceives himself: he is motivated to learn because he feels good about his heritage language and culture". (Informateur d'une association grecque).

Les Chinois, qui semblent connaître un succès scolaire plutôt exceptionnel[73], seraient préoccupés par les conflits de génération qui opposent souvent parents et enfants. Issus d'une des plus vieilles civilisations mondiales et parlant une des grandes langues internationales, ils sont aussi sensibles à l'aspect positif de l'enseignement des langues d'origine pour l'ensemble de la population canadienne.

"At a time when a society is increasingly concerned over the stability and integrity of the family unit as well as the generation and cultural gaps, this program would serve a useful purpose in facilitating communication and understanding between parents and children, since many ethnic parents still cannot speak English or speak English effectively. As well, to the parents, the existence of such a program represents compatibility between the home and the school and collaboration between the parents and the school in the education of their children. The Heritage Languages Program is a logical means to prepare students to function more effectively in Canada's multicultural mosaic as well as in the international community. The Program is not only designed for students who want to retain their heritage, but also for students who are interested in learning other languages and cultures [74]*".*

Si ces cinq groupes ont dominé le débat ontarien sur l'introduction d'un enseignement des langues d'origine, la présence d'autres communautés moins visibles ne doit pas être sous-estimée.

On s'entend toutefois chez les observateurs de divers milieux sur le fait que la mobilisation des parents à la base chez les groupes démographiquement moins importants et surtout chez les communautés

d'immigration récente a été moins forte. Cette tendance ne témoignerait pas nécessairement d'une opposition à l'intégration de l'enseignement des langues d'origine au cursus scolaire mais du degré d'organisation moins poussé des groupes récents et de la plus faible importance accordée par les parents au maintien des langues et des cultures d'origine (qui ne leur paraissent pas encore menacées) qu'aux nécessités fonctionnelles de la survie et de l'intégration socio-économique à la société ontarienne.

> *"The Vietnamese community has not been very involved in the debate around integration. Most parents feel that it is important to have HLP but they are not yet organized. They accepted the offers of various school boards and have not got together as a body raising their concern publicly over any particular educational issue. People need to be introduced to the idea that they can and should do so. But they are still very much in the process of adapting to a new life".*
> (Informateur d'une association vietnamienne).

* * *

> *"I don't think the Hispanic parents have had yet enough time to sit and think «Do we want our children to maintain their heritage language or not?» because they are still trying to survive and adjust to a new life. Also there is not such a thing as a united Hispanic community: they still try to understand the way North America forces people of immigrant background to organize themselves as ethnic groups. So our group has been more a wagon group than a locomotive in the issue of heritage languages teaching. The community as a whole is not pressing for any formula, although some people who wanted integration organized the parents at TDE".*
> (Informateur d'une association hispanophone).

Cependant, au niveau des élites, même lorsqu'elles appartiennent à des groupes d'immigration récente, il ne fait aucun doute qu'elles ont soutenu et repris à leur compte l'essentiel de la position défendue par les communautés les plus actives. Par exemple, lors du conflit au TDE, 17 des 23 représentants des divers groupes linguistiques impliqués dans le Programme démissionnèrent en bloc lorsque la commission scolaire envisagea un compromis qui aurait ralenti la mise en oeuvre des

programmes intégrés[75]. Comme les six représentants des autres groupes linguistiques étaient absents, c'est donc unanimement que les représentants de communautés très différentes (entre autres, arabe, hispanophone, serbo-croate, hindi, ourdu, vietnamienne et noire) s'engagèrent en faveur d'un statut accru des langues et des cultures d'origine dans le système scolaire public. De même, comme nous l'avons montré au chapitre 2, l'action réitérée de l'OACMC, un organisme très largement multi-ethnique en faveur de l'intégration du HLP, montre que la question de l'enseignement des langues d'origine et de son statut à l'École publique a été une préoccupation majeure de l'ensemble des groupes minoritaires d'origine immigrante et que leurs éléments les plus militants ont clairement opté pour la reconnaissance de la légitimité d'un tel enseignement dans le cursus scolaire régulier.

4.4.2 Les divergences au sein du consensus

Malgré ce constat d'un fort consensus au niveau de la mobilisation des éléments les plus visibles et les plus actifs au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante, des divergences continuent de se manifester entre diverses communautés alors qu'à l'intérieur de chacun des groupes ethniques, des individus ou des sous-groupes sont susceptibles d'adopter des positions variées selon leurs intérêts spécifiques et la nature des liens qui les unissent au dossier.

En effet, l'enquête statistique citée plus haut[76], sur l'opinion de la population par rapport à divers aspects de l'éducation en Ontario, a montré que la division constatée face à la question de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique s'étendait également aux personnes d'origine non britannique et non française au sein desquelles on n'a cependant pas établi de distinction. Il semble donc que, dans l'ensemble du groupe minoritaire d'origine immigrante, existerait un certain nombre de personnes qui, pour des motifs très divers, ont des réticences à l'égard du principe de l'encouragement étatique au maintien du pluralisme ou du modèle d'un enseignement des langues d'origine comme partie intégrante du cursus scolaire.

Ces personnes n'ont pas été très visibles dans le débat et n'ont généralement pas pris de position publique, se contentant la plupart du temps d'agir à la base selon leurs convictions. L'ensemble de nos entrevues auprès d'interlocuteurs des diverses associations ethniques et du milieu scolaire nous a cependant permis de cerner avec plus de précision les tendances divergentes au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante.

4.4.2.1 Les partisans de l'idéologie assimilationniste

Parmi les personnes qui s'opposent au financement public de l'enseignement des langues d'origine et à l'implication du système scolaire dans le domaine, on trouverait tout d'abord des membres des groupes minoritaires qui sont partisans d'une idéologie d'assimilation au groupe majoritaire britannique et s'opposent donc au maintien du pluralisme. Selon les informateurs de divers milieux, de nombreux parents appartenant à toutes les communautés, tant d'implantation récente que plus ancienne, partageraient l'idéologie assimilationniste et craindraient la création de ghettos ethniques. De plus, l'on signale souvent que certains commissaires ou administrateurs scolaires de deuxième ou de troisième génération, qui considèrent que l'assimilation a été leur voie de mobilité sociale, ont été parmi les opposants les plus articulés au HLP:

> *"Even in the Italian community some may agree with assimilation for social mobility reasons".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"We had opposition to HLP not only from English speaking parents, but also from Portuguese, Spanish, Chinese parents; some of them don't want their children to go either to Saturday programs run by the community. The parents are not as unanimous than the impression given by leaders or newspapers. The ethnic groups, for obvious reasons, use an activist stand; that's how you get things done but not all people are supportive of their particular group".*
> (Direction d'école).

* * *

"The most opposed are probably the second and third generation immigrants, especially the trustees and the administrators. They have learned English. They feel Canadians, they consider they're made it, and they think that it is what everybody should do".
(Informateur d'une commission scolaire).

Cette tendance est d'ailleurs perceptible également dans l'analyse des lettres ouvertes aux trois grands quotidiens ontariens, autant en 1984 qu'en 1987. On y trouve, en effet, au sein des lettres dont l'auteur s'identifiait ou pouvait être identifié par son patronyme comme d'origine immigrante (qui sont au demeurant peu nombreuses), une importance à peu près égale des partisans d'un financement étatique de l'enseignement des langues d'origine (et, généralement, d'un modèle intégré au cursus scolaire régulier) et des opposants à une implication de l'école publique dans ce domaine.

"Ghettos worse than in some US cities will develop in Metro if the Heritage Languages Program is allowed to divide the community, a group of ethnic parents says. The parents are in the process of forming an organization with representation from each of the city's 110 elementary schools. «We've always been there» said group organizer Sophia Deligioridis. «It's been quite disturbing to us that the fact many ethnic parents oppose integration of the Heritage Language Program hasn't been recognized by the Board» [77]".

• • •

"I have been reading with some interest, the letters; re: The heritage languages classes in our schools. To me they seem totally unnecessary [...] I came to this wonderful country with my parents while I was 11 years old [...] Within about six weeks we had absorbed enough English to be placed in grades more suitable to our ages. In the process, we passed our new knowledge on to our parents. Very soon [...] English was the only language used in the home. Mother told us a little about the history and geography of our home country, and [...] now, after 60 years, I and the older of my two sisters are still fluent in our mother tongue [78]".

• • •

"I was an immigrant myself (now I am a proud Canadian citizen) and since I came to Canada I have taken courses every year in different subjects as a way to improve my English. When I decided to come to this great country I knew that the language used in here was English, and <u>that</u> was the language my children and I <u>must</u> learn [...]

Those people who are so maddeningly in love with their traditions and languages that they want to keep their children from having the same opportunities as the rest of Canadian students should go back to their native countries [79]*".*

4.4.2.2 Les partisans d'un enseignement des langues d'origine comme mesure d'enrichissement

D'autres membres des communautés culturelles, bien que favorables à l'encouragement étatique au maintien du pluralisme, s'opposeraient à l'octroi d'un statut de matière scolaire régulière à l'enseignement des langues d'origine. La popularité réelle de cette position, presque absente du débat public, est difficile à cerner, mais, si l'on se fie aux résultats du sondage de 1982, elle pourrait bien avoir été sous-estimée.

Dans le cadre de nos entrevues, elle s'est révélée particulièrement fréquente chez les intervenants «à statut contradictoire», c'est-à-dire chez les répondants interrogés à titre de représentants d'une association ethnique, qui exerçaient également des fonctions dans le système scolaire ou à l'inverse chez les informateurs du milieu scolaire qui se sont révélés être des membres des groupes minoritaires. Ces personnes semblent en effet partager la sous-culture scolaire et insister sur les mêmes problèmes que les enseignants et les directeurs d'origine britannique. De plus, contrairement aux représentants minoritaires liés uniquement à des associations ethniques, bien qu'ils constatent l'existence d'une résistance idéologique dans le milieu scolaire, ils se refusent généralement à considérer la résistance administrative comme un simple prétexte invoqué pour masquer une idéologie assimilationniste:

"Although more non-ethnic teachers are opposed to HLP, resistance is not necessarily related to ethnic origin. There is a variety of position and definitively some ethnic teachers are also opposed to the Program and especially to its integration because they believe the system is already overloaded".
(Informateur d'une association ethnique également employé d'une commission scolaire).

* * *

"I think we should get criteria for integration like the existence of a good curriculum, the presence of suitable teachers, the importance of the population of ethnic origin. If a school meets the criteria, then it is eligible. In other schools where there is less children, more languages, you are not eligible [...]. I don't want as many as possible integrated programs, no, I only want good programs".
(Informateur d'une association ethnique également employé d'une commission scolaire).

* * *

"There is certainly a case for administrative opposition in other schools or other school boards. In some schools of the Toronto Board of Education, they have 7-8 languages. That is horrendous to deal with! No wonder people objected to it: I would have too".
(Directeur d'une école à programme intégré, lui-même d'origine ethnique).

4.4.2.3 Les communautés où se manifestent des tendances centrifuges

Malgré les caractéristiques de la politique ontarienne d'enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public, qui permet une participation et un contrôle communautaire certain, on trouve, au sein de toutes les communautés, des associations, opérant des écoles à temps partiel et représentant généralement un leadership traditionnel, qui ont refusé de recevoir les subventions gouvernementales distribuées dans le cadre du HLP de peur de perdre leur autonomie.

Bien qu'aucune statistique sur la clientèle totale de ce réseau parallèle non subventionné ne soit disponible, selon la vision très concordante de tous nos informateurs des différentes communautés, cette tendance de refus du financement étatique et du contrôle qu'il implique demeurerait toutefois marginale.

En effet, dans la très grande majorité des groupes minoritaires, ces écoles regrouperaient une clientèle nettement moins nombreuse que le HLP spécifique à leur langue, à l'exception de la communauté juive, où les écoles orthodoxes qui refusent, pour des motifs religieux, la participation au HLP, représentent une proportion non négligeable des écoles à temps partiel[80].

> *"Some groups like rather to keep their own private schools: there is a large German program on Saturday morning which is operated by a German cultural association. They don't want to be any part of HLP. They know their own curricula and their own way of dealing with things. Their school is quite prestigious as far as the German community is concerned so why lose their identity?"*
> (Informateur du MEO).

* * *

> *"Some Chinese community organizations still hold language classes not funded under HLP because they feel if they become HLP under the school board, they have to follow the curriculum, accept the board responsibility in staffing and supervision. They may have little differences in the objectives and they want to have complete control over the program".*
> (Informateur d'une association chinoise).

* * *

> *"Initially, people were very afraid of losing control, having people telling them when and how to teach. One of the Ukrainian schools stayed out because they didn't want any State intervention. I think it is important to have at least one or two schools like that, in case something goes wrong".*
> (Informateur d'une association ukrainienne).

* * *

"In some schools, mostly conservative and reformed, it is easier to make the distinction between language and religion. But the orthodox are not interested to join the HLP because they want mostly religion and teach the language not for its own purpose but in relation to religion".
(Informateur d'une association juive).

Cependant, ce phénomène de rejet de l'intervention étatique a été atténué par les caractéristiques mêmes du Programme qui ont permis à certains groupes, surtout dans les commissions scolaires les moins organisées, de conserver presque intégralement leur enseignement traditionnel en faisant reconnaître le programme qu'ils offrent déjà ou encore d'adhérer au HLP pour deux heures et demie tout en continuant d'offrir, eux-mêmes, divers cours supplémentaires permettant de répondre à d'autres priorités du groupe (folklore, religion, éducation politique), qu'ils ne peuvent assurer à l'intérieur du programme ministériel.

Les divergences que l'on peut trouver chez les communautés minoritaires d'origine immigrante relativement à la désirabilité du contrôle communautaire sur l'enseignement des langues d'origine ont donc influencé davantage le choix du modèle privilégié que la prise de position quant au principe du financement étatique.

Chez les personnes qui accordent la priorité au contrôle communautaire, la formule d'un programme non intégré a généralement été plus populaire, à cause de la souplesse qu'elle permet.

"In one of my school, the Greek parents were very much against the integrated program. «We have a good after school program, we don't want to mess up the school day, just mind your own business, it is our language after all.»"
(Commissaire d'une commission scolaire).

. . .

"Some parents, feel that, although they do not want to send their kids to a full day Jewish school and prefer the Public School, they lack of specific Jewish Education. To supplement this, most of them belong to a synagogue: the great majority of

the HLP Jewish classes in North York are held in those synagogues. For that reason, there has been no pressure for an integrated program".
(Informateur d'une association juive).

* * *

"Some groups are very happy with the actual formula of a non integrated program because they can control, do what they want. They are under the school board curriculum but the parents have a lot to say. They can hold classes in their own clubs or churches and also extend the two and a half hours, like the Greek community does in many of North York Language Centers on Saturday".
(Informateur du MEO).

Ces tendances centrifuges ont été particulièrement marquées dans la communauté juive où l'on ne compte aucun programme intégré et qui dispose, de plus, d'un réseau d'écoles privées à temps plein regroupant plus de 7 000 élèves[81]. Dans la communauté grecque, plus divisée, malgré la popularité du modèle d'un enseignement des langues d'origine comme partie intégrante du cursus scolaire au niveau du leadership[82], la majorité des parents de la base ont continué de préférer les programmes hors horaire, même au Toronto Board of Education lorsqu'ils disposaient d'un choix[83].

Ces deux communautés, ainsi que la communauté ukrainienne qui est déjà regroupée dans des écoles spécifiques du MSSB à cause de son appartenance à un rite particulier[84], sont également celles où s'est manifesté l'intérêt le plus fort pour l'enseignement en langue d'origine, sous diverses formes.

Chez les Juifs, la mobilisation s'est faite essentiellement autour du financement public des écoles privées ou de leur intégration à des commissions scolaires locales à titre d'écoles associées. Présentée en 1977, lorsque l'Association des écoles juives de l'Ontario alla jusqu'en Cour supérieure pour faire valoir son droit à intégrer une de ses écoles au réseau scolaire de North York sans renoncer à y inclure des études juives

obligatoires[85], cette position dominante de la communauté a été réitérée plus récemment lors des audiences de la commission Shapiro, sur le financement des écoles privées en Ontario[86].

> *"Most of the people of the Jewish community are pressing for publicly-funded private Jewish classes. There is really a big movement inside the community: in Jewish day schools, they have a waiting list and cannot accommodate everybody who would be interested to enroll. A minority of those schools (the orthodox) would be against receiving public funds because they don't want to have the hire non-Jewish teachers for the secular part of the teaching but most of them are ready to accept some government control to get the money".*
> (Informateur d'une association juive).

Tout comme chez les Ukrainiens, tel que signalé plus haut, cette tendance à mettre l'accent sur le contrôle communautaire coïncide avec une vision nettement dominante de l'enseignement des langues d'origine comme une mesure de maintien du pluralisme et spécifique au groupe ethnique. En effet, à cause du caractère essentiellement religieux qui est celui de l'hébreu en dehors d'Israël, on ne concevrait guère, au sein de la communauté juive, quel intérêt des non-juifs pourraient avoir à s'inscrire au Programme. Étant donné les caractéristiques socio-économiques et éducationnelles de la communauté, la justification compensatoire est également presque totalement absente:

> *"I think it would be crazy for anybody non-Jewish to want that for their child: to be singled out among all those Jews for which it is part of their life and their identity and try to learn only the language. It may be wonderful if people in the community could view the Program as an enrichment but it has not happened yet; they see it as part of their religion and their identity".*
> (Informateur d'une association juive).

Du côté des Ukrainiens et des Grecs, bien que l'on flirte parfois avec l'idée de fonder une ou des écoles privées même en l'absence d'un financement gouvernemental[87], les pressions ont davantage concerné un

éventuel amendement à l'Education Act qui permettrait la mise sur pied de programmes ou d'écoles bilingues dans le cadre du réseau scolaire public.

> *"There is still a lot of fragmentation in the Greek community but there is a definitive interest for a bilingual school. We sent a study group to visit the Montreal French and Greek school, on the request of the community".*
> (informateur d'une commission scolaire).

* * *

> *"Most Ukrainians go to the MSSB because of the integrated/extended day program but if the public school would offer a bilingual school then there would be a shift in enrollment [...] I also think that there is now enough dissatisfaction with the publicly-funded school system not only related to ethnic matters but also to academic quality, that may be an interest for a private Ukrainian school".*
> (informateur d'une association ukrainienne).

Bien que la dimension financière ne soit probablement pas sans influencer la prise de position au sein des deux groupes (et plus particulièrement chez les Grecs dont l'appartenance socio-économique est plus faible), on doit cependant signaler que le comité aviseur, qui avait été chargé d'étudier la question à la Federation of Hellenic Canadians of Ontario, s'est prononcé en faveur d'un enseignement en langue d'origine dans le réseau scolaire public de préférence à la création d'une école privée. Celle-ci ne devrait être envisagée selon les termes mêmes du rapport que comme un «dernier recours» et ce, même si le financement étatique devenait disponible[88].

> *"Such a school gives Hellenic-Canadians the freedom to tailor a program to meet what they perceive to be the needs of Hellenic-Canadian students. However, one of the disadvantages is that children are deprived of sharing the ethnocultural backgrounds of other peoples and thus leading to the development of problematic ghettoes, which foster the negative sens of ethnocentrism [89]".*

Cette préoccupation relative à une éventuelle ghettoïsation des élèves grecs ainsi que l'importance qu'on accorde, malgré certaines tendances centrifuges, aux institutions majoritaires et à l'intégration au système scolaire public dans la communauté apparaissent également à travers plusieurs autres recommandations du rapport. L'organisation d'écoles multilingues regroupant divers programmes bilingues y est en effet préférée à celle d'écoles bilingues réservées à un seul groupe. De plus, on y insiste sur la nécessité de développer un cursus scolaire approuvé au niveau ministériel pour ces programmes et d'y recruter des enseignants légalement qualifiés en Ontario pour y enseigner[90].

Notes du chapitre 4

1. Canadian News Index, 1984.

2. Canadian News Index, 1987.

3. S. Shamai, Ethnic Relations in the Canadian Context: The Heritage Language Program Conflict in Toronto, communication présentée durant le 8e colloque biennal de la Société canadienne d'Études ethniques à Montréal, 15-19 octobre 1985.

4. The Toronto Star, lettre ouverte, Toronto, 22 mai 1984.

5. The Toronto Star, lettre ouverte, Toronto, 22 septembre 1987.

6. The Toronto Star, lettre ouverte, Toronto, 25 septembre 1987.

7. The Toronto Sun, lettre ouverte, Toronto, 24 septembre 1987.

8. The Spectator, éditorial, Hamilton, 27 octobre 1988.

9. Keith McLeod, «Multiculturalism and Multicultural Policy and Practice», Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions, CSSE, 1981.

10. The Toronto Sun, Toronto, 28 octobre 1988.

11. Ministre d'État au Multiculturalisme du Canada, Le Multiculturalisme et le Gouvernement du Canada, Ottawa, ministre des Approvisionnement et Services Canada, 1978.

12. Toronto Board of Education, Draft Report of the Work Group on Multicultural Programs, Toronto, 1975, p. 54.

13. The Toronto Star, éditorial, Toronto, 23 février 1984.

14. The Toronto Star, lettre ouverte, Toronto, 11 août 1987.

15. The Toronto Star, lettre ouverte au Premier Ministre David Peterson, Multicultural and Race Relations Committee/Human Services of Scarborough, Toronto, 3 octobre 1987.

16. Ministre d'État au Multiculturalisme du Canada, op. cit.

17. Ontario Advisory Council on Multiculturalism and Citizenship, Recommendations Made by OACMC on Heritage Languages Program and Ontario Government Responses (1973-1984), Toronto, 1986, p. 20.

18. Tony Silipo, «Silipo Challenges Teachers», dans TTF Role Call, Special Heritage Languages Issue, vol. 7 (octobre), 1983.

19. Toronto Board of Education, Judgement of the Board of Arbitration, «In the Matter of an Arbitration Between the Toronto Board of Education and the Toronto Teachers Federation», 17 juin 1986, p. 24.

20. The Globe and Mail, Toronto, 19 février 1987.

21. Advisory Committee on the Education of Hellenic Canadians in Metropolitan Toronto, Report of the Standing Committee, Federation of Hellenic Canadians of Ontario, Toronto, 1987, p. 50.

22. Toronto Board of Education, Towards a Comprehensive Language Policy, Toronto, 1982, p. 28.

23. Advisory Committee on the Education of Hellenic Canadians in Metropolitan Toronto, op. cit., p. 1.

24. The Toronto Star, éditorial, Toronto, 27 janvier 1987.

25. Joe Turner, The Measure of Multiculturalism: Political Culture and Public Policy, University of Toronto, Department of Political Science, 1985 (unpublished paper).

26. David Candell, président, Ontario Public School Teachers Federation, entrevue avec le chercheur, Toronto, 24 novembre 1988.

27. Helen Penfold, présidente, Fédération of Women Teachers of Ontario, entrevue avec le chercheur, Toronto, 24 novembre 1988.

28. Susan Lennon, présidente, Ontario English Catholic Teachers Association, entrevue avec le chercheur, Toronto 25 novembre 1988.

29. Jack Mc Fayden, président, Toronto Teachers Federation, entrevue avec le chercheur, Toronto, 11 avril 1986.

30. George Meek, président, North York Elementary School Teachers Association, entrevue avec le chercheur, Toronto, 18 avril 1986.

31. Beverly Saskerly, présidente, section métropolitaine de l'Ontario English Catholic Teachers Association, entrevue avec le chercheur, Toronto, 25 avril 1986.

32. Joe Turner, op. cit.

33. B.K. Davis, An analysis of the public responses to the Proposal for Action, Ontario's Heritage Languages Program, Toronto, MEO, 1987, non publié.

34. Ibid.

35. Beverly Saskerly, op. cit.

36. Toronto Teachers Federation, President's Newsletter on Heritage Languages, Toronto, juin 1983.

37. B.K. Davis, op. cit.

38. Silvia Larter, «Teaching Heritage Languages in an Integrated/Extended Day Program», rapport de recherche, Toronto Board of Education, Toronto, 1987.

39. The Globe and Mail, «Teachers Will Back Off, Losing Candidate Says», Toronto, 12 mai 1984.

40. Metro Separate School Board, Heritage Languages Survey: Results, Research Department, Toronto, 1981.

41. Joe Turner, op. cit.

42. George Meek, op. cit.

43. MSSB, op. cit., 1981.

44. Ibid., p. 14-15.

45. D.W. Livingstone et al., Public Attitudes Toward Education in Ontario, 1982, Fourth OISE Survey, Toronto, OISE Press, 1982.

46. Ibid.

47. The Toronto Sun, Toronto, 21 février 1984.

48. The Globe and Mail, Toronto, 24 février 1984.

49. The Toronto Star, éditorial, Toronto, 5 août 1987.

50. D. Welch, Franco-Ontarians and Multiculturalism, Toronto, OISE, 1985.

51. Ibid.

52. Coalition for Language Rights in Ontario, Brief submitted to the court of Appeal of the Supreme Court of Ontario in the matter of the constitutional questions Act, Re: The Education Act, Minority Language Education Rights, 1984.

53. Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO)-Toronto, Protocole d'entente signé le 4 octobre 1984 entre la coalition ontarienne pour les droits linguistiques et le Conseil Régional de l'AFCO-Toronto.

54. Annie Dell, présidente, ACFO-Toronto, entrevue avec le chercheur, Toronto, 28 avril 1986.

55. Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), Énoncé de principes relatifs aux groupes ethnoculturels, 24 septembre 1985.

56. Annie Dell, op. cit., 1986 et V. Do Santos, président de l'Association des parents portugais de Toronto, entrevue avec le chercheur, Toronto, 24 avril 1986.

57. Le Nord Hearst, 28 octobre 1987.

58. Angelo Delphino, secrétaire, Italian National Congress, entrevue avec le chercheur, Toronto, 23 avril 1986.

59. Alberto Di Giovanni, directeur, Canadian Center for Italian Culture and Education, entrevue avec le chercheur, Toronto, 16 avril 1986.

60. Metro Separate School Board, Heritage Language Enrollment, 30 septembre 1988.

61. Michael Wawryschym, président, Ukrainian Canadian Committee, entrevue avec le chercheur, Toronto, 29 avril 1986.

62. Greek Community of Metropolitan Toronto, Resolution from the Board of Directors of the Greek Community of Metropolitan Toronto Inc. on Integrated Heritage Language Programs, Toronto, 4 mai 1982.

63. The Toronto Star, «Strengthen Heritage Language Programs Greek Group Says», Toronto, 19 mars 1984.

64. A. Oeconomides, agent de liaison avec la communauté grecque, TDE, entrevue avec le chercheur, Toronto, 30 avril 1986.

65. Portuguese Interagency Network, «The Portuguese Community: A Reflection on Current Trends», paper presented at the Portuguese Interagency Network Annual Meeting, Toronto, décembre 1984.

66. V. Do Santos, op. cit.

67. D. Chin, directrice, Chinese Lingual and Cultural Center, Toronto, 6 mai 1986.

68. Council of Chinese Canadians in Ontario, «To the Board of Education for the Borough of Scarborough on the Implementation of Heritage Language Program», Toronto, 6 octobre 1982.

69. The Toronto Star, 19 mars 1984.

70. Portuguese Interagency Network, loc. cit.

71. Michael Wawryschym, op. cit.

72. Association des parents portugais de Toronto, Streaming in Our Schools: What It Means, How It is a Problem, What Can Be Done About It. A hit for parents information, Toronto, 1986.
A. Oeconomides, op. cit.

73. Toronto Board of Education, The Grade Nine Student Survey, Research Report No 174, Toronto, 1983.

74. Luke Tao, «Brief on Issues in Schooling and Education that Affect Chinese Community», 30 mai 1985.

75. The Toronto Sun, «Language Group Storms Out», Toronto, 22 février 1984.

76. D.W. Livingstone, op. cit.

77. The Toronto Star, Toronto, 29 février 1984.

78. The Toronto Star, Toronto, 3 juin 1984.

79. The Toronto Sun, lettre ouverte, Toronto, 18 février 1987.

80. Jewish Board of Education, Jewish School Enrollment, Toronto, 12 novembre 1985; D.Chin, op. cit.; A.Oeconomides, op. cit. et V. Do Santos, op. cit.

81. Jewish Board of Education, op. cit.

82. The Toronto Star, loc. cit., Toronto, 19 mars 1984.

83. Toronto Board of Education, Heritage Languages Establishment Report, Toronto, 30 septembre 1988.

84. Maria Di Ioia, superviseur du HLP au Metropolitan Seperate School Board, entrevue avec le chercheur, Toronto, 15 avril 1986.

85. The Toronto Star, «Well's Decision on Jewish School is Challenged», Toronto, 19 octobre 1977.

86. B. Shapiro, commissioner, The Report of the Commission on Private Schools in Ontario, MEO, octobre 1985.

87. Michael Wawryschym, op. cit. et Advisory Committee on the Education of Hellenic Canadians in Metropolitan Toronto, op. cit.

88. Ibid.

89. Ibid., p. 27.

90. Ibid.

CHAPITRE 5

LES GRANDS AXES DU DÉBAT QUÉBÉCOIS ET LES POSITIONS ADOPTÉES AU SEIN DES COMMUNAUTÉS MAJORITAIRE ET MINORITAIRES

Comme nous l'avons vu lors de la présentation de la mise en oeuvre du PELO au niveau provincial et local, l'introduction d'un enseignement des langues d'origine dans le système scolaire public n'a guère provoqué au Québec de débat et de conflit ouverts, qui auraient, comme en Ontario, dépassé le milieu scolaire ou communautaire pour atteindre le grand public.

Ainsi, jusqu'en 1988, six articles seulement ont été publiés sur la question du PELO dans l'ensemble des grands quotidiens montréalais: les articles provenaient tous des journaux francophones, étaient de type informatif et présentaient essentiellement le point de vue ministériel[1]. À l'extérieur du Québec[2], seul le Globe and Mail a abordé le PELO en 1982 en mettant l'accent sur la méfiance des groupes ethniques à l'égard du programme et les remous que celui-ci avait causé à l'école Henri-Beaulieu[3].

À partir de mars 1988, le troisième et plus important conflit autour du PELO à l'école Henri-Beaulieu a contribué à donner une certaine visibilité publique au programme. Une vingtaine d'articles provenant à peu près également de La Presse, du Devoir, du Journal de Montréal et de la Gazette[4] furent alors publiés, la moitié d'entre eux demeurant de type informatif. L'autre moitié de ces articles est constituée d'éditoriaux, de chroniques ou de lettres ouvertes où journalistes et lecteurs prennent position sur l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique. Cependant, cette vingtaine de documents constitue un corpus trop limité pour que l'on puisse véritablement parler d'un débat public au Québec comme celui qui se déroule en Ontario.

L'aspect discret qu'a pris le PELO depuis 1977 n'implique pas que dans les milieux scolaires ou communautaires plus directement concernés, le programme n'ait pas suscité des réactions, positives ou négatives. Cependant, la très grande majorité des groupes n'a adopté que des positions partielles relatives à des aspects problématiques, mais a rarement articulé une idéologie plus globale concernant la pertinence pour l'école publique d'assumer un nouveau rôle dans le maintien des langues et des cultures minoritaires. De plus, la plupart du temps, ces positions n'ont

pas été exprimées publiquement et n'ont pas donné lieu à des documents écrits. Ainsi, exception faite de textes émanant du MEQ ou des commissions scolaires (le plus souvent, dans le cas de ces dernières, de type pédagogique), l'ensemble de nos entrevues, équivalentes à celles réalisées en Ontario, n'a permis de récolter que sept documents écrits représentant des positions officielles sur la problématique. Quatre émanent du milieu scolaire et sont directement liés à l'affaire Henri-Beaulieu, deux proviennent d'un seul et même syndicat d'enseignants[5] et un seul, déjà ancien, d'une association communautaire[6].

On peut donc considérer que, dans le débat relatif à l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique, seul le projet pluraliste élaboré par le gouvernement du Québec à partir de l'énoncé de la politique du PELO et de sa mise en oeuvre constitue un discours public, global et relativement cohérent, qui propose une conception du rôle de l'école publique dans ses rapports avec les élèves issus de groupes minoritaires et du statut des langues et cultures d'origine dans la société québécoise. L'absence d'un débat public autour du PELO au Québec ne doit pas nous amener à conclure que les réactions partielles ou les résistances passives venant de certains milieux concernés par le programme ne relèvent pas d'une certaine vision du rôle de l'école publique face aux enfants immigrants, tout autant que des buts et objectifs de l'enseignement des langues d'origine, ou de la place que les groupes minoritaires et leurs institutions devraient occuper dans la société québécoise. Cependant, ces conceptions demeurent la plupart du temps implicites et ne peuvent qu'être reconstruites à partir de propos plus limités des divers intervenants dans le dossier.

C'est pourquoi, plutôt que de présenter des «positions-types», comme dans le cas ontarien où le débat fut public et explicite, dans le cas québécois, nous analyserons dans un premier temps l'idéologie pluraliste proposée par le Gouvernement et ses implications éventuelles pour les groupes majoritaire et minoritaires. Puis, en travers des réactions que le programme a suscitées chez divers éléments des communautés en présence (francophone, anglophone et allophones), nous tenterons de cerner des tendances communes et contradictoires ainsi que certaines

conceptions plus larges sur lesquelles ces réactions sont susceptibles de reposer.

5.1 L'idéologie pluraliste à l'origine du PELO

Le gouvernement québécois a été, avons-nous vu, la principale force motrice de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique. Dans les documents de réflexion qui ont précédé, accompagné ou suivi la mise en oeuvre du PELO, le ministère de l'Éducation propose une conception pluraliste de l'école publique et de la société québécoise en insistant à la fois sur la maîtrise d'une langue commune, le français, et sur l'encouragement au maintien des langues et des cultures d'origine.

> *"Au Québec, les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) se présentent comme la réalisation pédagogique d'une politique globale du Gouvernement qui est conscient des difficultés auxquelles font face les Québécois de langue et de culture autres que française et qui reconnaît l'importance de l'apport des communautés culturelles dans l'édification de la société québécoise. Cette dernière, tout en recherchant sa cohérence autour d'un projet collectif précis, ne veut pas nier les spécificités des composantes de sa population* [7]".

La position du Ministère s'inscrit d'emblée dans un double courant: l'intégration des groupes minoritaires à la société et à l'école francophone (en opposition aux tendances centrifuges jusque-là dominantes chez les groupes minoritaires), et le respect des langues et cultures d'origine au sein des institutions dominées par la majorité francophone, (en opposition au monolithisme culturel qui les avait caractérisées jusqu'au milieu des années 70). À long terme, est ainsi visée l'émergence d'une société à la fois multiculturelle et francophone et le PELO doit favoriser une telle évolution qui s'inscrit dans la nouvelle vision de la «culture de convergence» proposée peu après dans La politique québécoise du développement culturel[8].

Entre les partisans d'une idéologie assimilationniste et les tenants d'une société plurale à tendance centrifuge, la position pluraliste risque d'être fragile, car elle implique des changements majeurs tant pour le groupe majoritaire et «son» école publique que pour les communautés minoritaires et leurs institutions traditionnelles.

En effet, du côté de la communauté francophone, l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique et, plus encore, l'intégration de ce programme à l'horaire scolaire régulier exigent une adhésion réelle du milieu scolaire à la nouvelle conception de la société québécoise et de ses institutions, comme foyers de convergence de nombreux groupes dont la diversité culturelle doit être respectée.

Les résistances passives à cette redéfinition, même partielle, du tissu culturel de l'école francophone, jusqu'alors plus «ethnique» que publique, se sont révélées, depuis 1977, plus importantes que prévu. C'est pourquoi le Ministère a insisté, de plus en plus, sur l'impact positif du PELO sur l'intégration à la société québécoise et la maîtrise du français des élèves allophones, et a moins mis l'accent sur la justification éthique découlant du droit des communautés au maintien de leurs langues et de leurs cultures.

- - *"Les problèmes psychologiques, cognitifs et sociaux des enfants d'immigrants ont des conséquences néfastes sur l'individu, la famille et la collectivité;*

- - *l'enseignement et la valorisation de la culture et de la langue d'origine ont un effet thérapeutique. Cet enseignement influe bénéfiquement sur la performance scolaire et, plus particulièrement, sur l'acquisition de la langue d'accueil* [9]*".*

* * *

"Loin de constituer une menace à la culture française, le PELO contribue à renforcer le tissu social et culturel du Québec en suscitant du respect et un intérêt accru pour la communauté principale [10]*".*

Au fur et à mesure que l'intérêt pour l'éducation interculturelle émergeait au sein de l'école québécoise, le Ministère a également mis en valeur la pertinence de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique pour la promotion de rapports interethniques harmonieux.

> *"Loin de constituer une menace, le geste favorise le respect des cultures en contact. C'est un des meilleurs moyens d'atteindre un objectif naturel: l'harmonie dans la diversité* 11.

* * *

> *"Le cadre de fonctionnement du PELO permet de faire de l'école un prolongement de la famille et de décloisonner davantage les structures scolaires où étudient côte à côte les enfants de divers milieux. Tout indique, donc, que le PELO favorise le dialogue et l'épanouissement des cultures en contact* 12.

Selon la vision des promoteurs du PELO, une simple prise en compte de la diversité des cultures dans le cadre de l'enseignement régulier ne permet pas, à elle seule, une éducation interculturelle authentique car une telle approche ne peut être ultimement qu'assimilatrice, si elle ne se double pas d'un encouragement spécifique aux langues et aux cultures d'origine.

> *"En dernière analyse, cette option trahit des intentions assimilatrices car elle permet à l'enfant de parler de sa culture en français sans lui offrir la possibilité de se ressourcer en langue d'origine, un des éléments-clés de sa culture. Le modèle semble réduire la culture à de simples connaissances, à des souvenirs ou à du folklore* 13.

Dans le même esprit, la récente décision ministérielle de permettre l'inscription au PELO d'élèves non locuteurs de la langue d'origine témoigne de l'accent intégratif et interculturel qui est désormais privilégié dans la définition de cet enseignement.

D'autre part, pour les communautés minoritaires, même si le gouvernement québécois n'a jamais remis en question le principe d'un encouragement étatique de la diversité culturelle qui prenne des formes variées et a insisté sur son respect des institutions communautaires, l'introduction d'un enseignement de langues d'origine à l'école publique implique que le modèle dominant devienne celui d'un programme régulier intégré au cursus scolaire:

> *"Les écoles privées, dans une large mesure, et les classes de langues ethniques, à un degré moindre, répondent assez bien aux particularismes idéologiques des minorités culturelles, notamment à leur confessionnalité. Ils amortissent les assauts socio-psychologiques subis généralement par les enfants qui fréquentent les écoles publiques: chocs dûs aux écarts culturels, influences contradictoires à l'école et au foyer, rejet de la culture d'origine par le milieu scolaire, insécurité habituelle des minoritaires, etc..*
>
> *Néanmoins, le cadre de fonctionnement des cours de langues ethniques réduit leur efficacité, malgré la bonne volonté et les efforts louables des responsables communautaires: les cours sont dispensés après l'école et ne sont pas reconnus par le ministère de l'Éducation. De plus, les ressources financières, matérielles, physiques et humaines étant très restreintes, l'élève ne bénéficie pas des mêmes avantages que ceux auxquels il est habitué à l'école publique. Par conséquent, sa motivation en souffre et son sentiment de marginalisation s'accroît* [14]*".*

Selon la vision gouvernementale, le cadre de l'école publique serait, en effet, le seul qui permette de favoriser l'intégration de l'enfant minoritaire à la société d'accueil, la reconnaissance de sa culture d'origine par les institutions majoritaires ainsi qu'un enseignement de qualité reflétant en priorité la réalité néo-québécoise et non celle du pays d'origine.

> *"Le PELO, par contre, dont l'organisation et le financement sont assurés par le ministère de l'Éducation, fonctionne dans le cadre du système scolaire public. Ce cadre lui confère des avantages indéniables lorsque le programme est accepté par la*

société d'accueil et plus spécifiquement par les directeur (trice)s d'école, les enseignant(e)s et les comités de parents:

a) Soutien pédagogique adéquat, donc enseignement de qualité;

b) programmes dont les objectifs et les contenus s'inspirent d'un environnement québécois et sont conformes aux normes du ministère de l'Éducation;

c) participation significative des membres des communautés culturelles (enseignement, élaboration de programmes, de guides, etc.);

d) reconnaissance de cours par le ministère de l'Éducation;

e) intégration des cours au projet éducatif de l'école;

f) valorisation de la culture de l'enfant[15]».

L'adhésion à cette nouvelle conception d'un enseignement de langues et de cultures d'origine comme mesure intégrative n'est pas évidente, surtout dans un contexte comme celui du Québec où les forces centrifuges ont toujours été dominantes au sein des communautés minoritaires. En effet, celle-ci suppose que les membres des communautés culturelles, et surtout le leadership «ethnique», acceptent, non seulement une dépendance accrue à l'égard du bon vouloir du groupe majoritaire et une diminution potentielle de la clientèle des institutions qu'ils contrôlent directement, mais également une «normalisation» dans le sens québécois du contenu et des méthodes de l'enseignement de leur langue et de leurs cultures d'origine, qui ne concorde pas nécessairement avec les priorités qu'eux-mêmes voudraient voir privilégiées.

De plus, même si le Ministère et diverses commissions scolaires ont affirmé à plusieurs reprises leur refus d'imposer le PELO à des communautés qui n'en voudraient pas[16], leurs réactions aux résistances de certaines associations ethniques à l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique confirment l'intention du groupe majoritaire de constituer désormais un acteur important dans ce dossier.

quitte à négocier directement avec les membres de la communauté. En effet, plusieurs interlocuteurs des milieux gouvernementaux ou scolaires ont insisté à diverses occasions sur le fait que leurs commettants au sein des groupes minoritaires étaient les parents des élèves et non les dirigeants des institutions.

> *"Le principe essentiel sur lequel repose notre système d'éducation au Québec, c'est que l'éducation, c'est l'affaire des parents. Les associations ethniques sont des dispensateurs de services, pas des représentants des parents".*
> (Informateur du MEQ.)

5.2 Réactions communes et contradictoires au sein du groupe majoritaire francophone

Le projet pluraliste proposé par le gouvernement du Québec dans le PELO a représenté, pour la majorité francophone, un défi important, puisqu'il supposait des changements majeurs dans le rôle et l'idéologie traditionnels de l'école de langue française. Les réactions des divers groupes sociaux concernés ont été variées, dépendant, le plus souvent, de leur statut. C'est pourquoi nous distinguerons les réactions des commissaires et du personnel administratif des secteurs français des diverses commissions scolaires, du milieu scolaire (directions et enseignants dits «de vieille souche») et des parents et du grand public francophone.

5.2.1 Commissaires et personnel administratif des commissions scolaires

Les commissions scolaires ont été une force motrice importante de la promotion du PELO dans les écoles francophones. Bien que des résistances se soient manifestées chez certains commissaires[17], la conception pluraliste mise de l'avant par le MEQ semble avoir été largement acceptée par les structures politiques ou administratives des commissions scolaires qui connaissent une forte concentration d'élèves issus de groupes d'origine immigrante.

À l'opposé de la situation ontarienne où la réaction des conseils scolaires a varié selon le degré de mobilisation ou la concentration démographique des communautés minoritaires, au Québec, les secteurs francophones de la CÉCM, de Jérôme-Le Royer, de la commission scolaire Sainte-Croix et, plus récemment, de la CÉPGM, ont été des relais actifs de la politique ministérielle, sans différences notables dans les positions adoptées. D'ailleurs, aucune commission scolaire n'a encore refusé d'adhérer au PELO et, même dans le cas du conflit à l'école Henri-Beaulieu, les commissaires de la commission scolaire Sainte-Croix ont significativement cherché une solution de compromis plutôt qu'adopter une position idéologique dans le débat[18].

> *"Bien sûr, plusieurs commissaires disaient en privé que ça n'était pas le rôle de l'école d'enseigner l'arabe et qu'on devrait plutôt assimiler les immigrants, mais la majorité considéraient que puisque le programme était déjà offert dans d'autres milieux et que le Ministère fait valoir que ça contribue à l'intégration, il fallait trouver une manière d'apaiser les tensions et de l'offrir".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

. . .

> *"Plus les milieux deviendront multi-ethniques, plus il va falloir réfléchir aux moyens d'intégrer les immigrants. Bien sûr, on ne peut s'attendre à ce qu'ils fassent tout le chemin, nous aussi on doit faire des pas, mais jusqu'ou? Il va falloir se le demander. La décision d'accepter le PELO ou non, on doit la prendre après avoir réfléchi à ça".*
> (Commissaire d'une commission scolaire).

De plus, il existe un fort consensus dans les milieux scolaires et communautaires pour mettre en valeur le rôle de fer de lance des responsables des commissions scolaires des secteurs français, et ce, lors de l'implantation du programme face à un milieu scolaire souvent réticent et à des parents des communautés culturelles peu mobilisés.

> *"La commission scolaire tient beaucoup à son PELO".*
> (Direction d'école).

. . .

"Il n'y a pas de résistance au niveau de la commission scolaire: au contraire, lorsque le programme a été fermé en mai dans une école, la commission scolaire a protesté auprès de la directrice et des services éducatifs; et, pour régler la question de la continuité et de la stabilité, il a été décidé que toutes les écoles françaises de St-Léonard devraient offrir le PELO".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"J'ai été étonné de voir comme le PELO est bien reçu par la commission scolaire. Quand on a mis en marche le programme asiatique, je trouvais ça extraordinaire que des Québécois s'intéressent à garder le vietnamien".
(Informateur d'une association ethnique).

* * *

"Il n'y a pas de réticences du gouvernement et des structures des commissions scolaires face au PELO. Les résistances commencent des directeurs en descendant".
(Informateur d'une association ethnique).

Les tendances cernées dans le cadre de nos entrevues avec des commissaires ou de membres de personnel administratif impliqués dans le dossier révèlent une adhésion assez générale à la conception ministérielle d'une école publique où l'intégration de tous se fasse dans le respect des différences linguistiques et culturelles. Cependant, reflétant la tendance désormais dominante dans le discours gouvernemental, ces personnes insistent sur les avantages intégratifs et interculturels du PELO beaucoup plus que sur le droit des communautés minoritaires à maintenir leurs langue et culture.

"Dans cette approche pour mieux se connaître qu'est l'éducation interculturelle, le PELO joue un rôle positif. Il révèle au milieu francophone des manifestations culturelles que celui-ci ignorait et l'enseignant du PELO joue un peu un rôle d'agent de liaison. Face à l'évolution de l'importance de la clientèle multi-ethnique, le PELO répond à de nombreux objectifs: valoriser l'identité chez l'élève minoritaire, resserrer les liens familiaux, sensibiliser le milieu québécois à cette

richesse, et, en retour, donner une image positive de l'école québécoise aux immigrants".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Les recherches prouvent que l'enseignement de la langue d'origine favorise une meilleure maîtrise de la langue de l'école. De plus, la valorisation de la culture d'origine est importante car elle aide à une meilleure intégration des élèves minoritaires à l'école; mais lorsque le programme n'est pas intégré, le PELO risque de devenir purement une activité parascolaire".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"L'implication de l'école publique permet une meilleure qualité pédagogique pour les cours de langues d'origine; de plus, pour les communautés, c'est plus valorisant. Quelqu'un qui représente leur communauté enseigne à l'école publique".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Nous sommes à finaliser une politique multiculturelle qui permette de prendre en compte la diversité culturelle à travers tout le système. Nous essayons d'intégrer les mesures d'accueil avec les autres mesures comme le PELO. Dans notre optique, le PELO vise essentiellement la valorisation de l'enfant pour une meilleure intégration à l'école. La problématique de l'enrichissement culturel du milieu commence également à ressortir".
(Informateur d'une commission scolaire).

5.2.2 Le milieu scolaire

Alors que les commissions scolaires ont largement soutenu la position pluraliste mise de l'avant dans le cadre du PELO, le milieu scolaire proprement dit, soit les directions et les enseignants des écoles

de langue française où le programme a été mis en oeuvre, a manifesté des réactions beaucoup plus mitigées, sans que l'on assiste généralement à une résistance organisée.

Au niveau des organismes qui représentent les directeurs et les enseignants francophones concernés par le PELO (soit essentiellement l'Alliance des professeurs de Montréal [APM], l'Association des directeurs d'école de Montréal [ADEM], le Syndicat de l'enseignement de Le Royer [SELR], l'Association des directeurs de Le Royer [ADLR], le Syndicat de l'enseignement de l'ouest de Montréal [SEOM] ainsi que l'Association des enseignants protestants de Montréal [AEPM]), on ne s'est jamais opposé au financement étatique du maintien des langues et des cultures d'origine ni à l'introduction de cet enseignement à l'école publique. Dans l'ensemble, bien que le SELR soit le seul qui ait adopté une position officielle à cet égard, nos entrevues tendent à montrer que le milieu syndical est généralement favorable à la conception pluraliste de l'école publique impliquée par le PELO. Cette adhésion de principe n'exclut toutefois pas un certain questionnement sur la pertinence de privilégier le PELO par rapport à d'autres types de mesures d'intégration des élèves allophones considérées comme prioritaires.

> *"Disons tout d'abord que nous sommes <u>en accord avec les principes</u> d'un tel projet.*
>
> *Nous croyons, en effet, qu'il faut concilier les droits de la langue nationale, le français, avec les droits légitimes des individus à utiliser dans la vie privée la langue de leur choix et à retransmettre, s'ils le désirent, leur langue maternelle à leurs propres enfants. C'est là toute la distinction entre une <u>assimilation</u> pure et simple des allophones et une <u>intégration</u> dans le respect des différences spécifiques. Enfin, il est maintenant reconnu par de nombreux pédagogues et linguistes que la maîtrise de la langue maternelle facilite grandement l'apprentissage d'une autre langue. [...] Même si nous sommes d'accord avec les objectifs visés par le projet PELO nous pensons que l'application d'un tel projet ne doit pas se faire au détriment de nos autres revendications sur l'enseignement des langues. Il serait, quant à nous, malheureux et inacceptable qu'on accorde plus de minutes à l'italien (100 minutes par*

semaine) dans le cadre du projet PELO qu'on en accorde présentement au français (60 minutes par semaine) dans les classes anglophones. C'est pourquoi nous demandons le maintien de l'enseignement du français, langue seconde, au 1er cycle de l'élémentaire ainsi que l'augmentation du nombre de minutes d'enseignement de cette matière 19.

* * *

"À l'Alliance, nous sommes d'accord en principe avec le PELO mais nous considérons que dans sa forme actuelle, il ne répond pas vraiment aux priorités de l'heure. Le rôle de l'école publique, c'est de mettre en commun. En retirant les enfants portugais pour leur enseigner le portugais, vous créez une espèce de ghetto. Alors où est l'enrichissement et l'échange interculturel? Si, dans une classe, il y a cinq ou six ethnies, il faut apprendre aux élèves à partager leurs différences et à voir leurs points communs seulement. Le respect de la culture d'origine, ce n'est pas l'enseigner au PELO mais en tenir compte dans la classe. Et, en ce qui concerne cette éducation interculturelle véritable, le Ministère ne fait vraiment pas grand-chose".
(Informateur d'un syndicat d'enseignants).

* * *

"Il n'y a pas d'opposition de principe à l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, ni au niveau de notre syndicat local ni à celui de la Centrale. Nous favorisons l'implantation des PELO, seulement nous voudrions aussi voir augmenter les mesures d'accueil, d'intégration et de soutien linguistique, pour les immigrants et immigrantes, qui sont très insuffisantes. Lors du conflit à Henri-Beaulieu, le président de la Centrale a été très clair à ce sujet. Il m'a téléphoné pour me dire: «Essaie de régler ça localement avec tes enseignants parce que si un journaliste me pose la question, je répondrai que la position officielle de la Centrale c'est d'appuyer le PELO. Il n'y a pas de compromis à faire là-dessus. l'enseignement de leur langue d'origine, c'est un droit pour ces parents-là. Les revendications pour des mesures de soutien linguistique supplémentaire, ça ne se fait pas en opposition avec le PELO»".
(Informateur d'un syndicat d'enseignants).

La très grande majorité des associations professionnelles et syndicales représentant les directions et les enseignants s'est déclarée favorable au principe d'ouvrir les cours de langues d'origine à tous les élèves intéressés, indépendamment de leur origine ethnique reflétant ainsi l'importance accordée à la problématique d'éducation interculturelle en milieu francophone[20]. Seule l'APM a refusé d'appuyer officiellement cette évolution de la politique ministérielle, qu'elle considérait comme prématurée en l'absence de recherches plus formelles sur l'impact pédagogique de l'apprentissage précoce d'une troisième ou quatrième langue[21].

Comme nous l'avons vu plus haut, l'appui des structures syndicales au principe d'une implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine n'implique pas toutefois que cette position soit nécessairement partagée par les directions d'école et surtout par les enseignants à la base, dont plusieurs manifesteraient des résistances discrètes mais réelles à l'égard du programme (sans parler ici du cas Henri-Beaulieu où l'opposition des enseignants s'est manifestée publiquement).

Chez les enseignants, selon le consensus qui se dégage de nos entrevues, la tendance dominante serait l'indifférence face à un programme dont on ne voit pas la pertinence mais qu'on ne veut pas contester publiquement, en autant que son organisation matérielle ne dérange pas. Aux deux extrêmes, une minorité d'intervenants serait favorable à la conception pluraliste véhiculée par le Ministère et une autre, au contraire, s'opposerait activement au principe de l'encouragement étatique du maintien des langues et cultures d'origine. Ces tendances sont d'ailleurs confirmées par l'enquête d'Azzam et Mc Andrew portant sur l'impact du PELO sur les élèves et les écoles du secteur français de la CÉCM[22]. Cette enquête fait, en effet, état de pourcentages très élevés de non-réponse des enseignants à l'ensemble des questions, exception faite de celle portant sur le modèle préféré où la popularité de la formule de non-intégration est manifeste. De plus, les enseignants du PELO identifient le manque de collaboration des titulaires

et leur isolement du corps enseignant comme l'élément le plus problématique de la mise en oeuvre du programme à la CÉCM.

"Les enseignants sont indifférents avec une petite pointe négative. Ils ne perçoivent pas le côté positif du programme, il n'y a aucun contact avec l'enseignante PELO sauf pour les plaintes concernant les retards ou la discipline".
(Direction d'école).

* * *

"Il y a des résistances des enseignants sous forme d'inquiétudes pédagogiques mais dans l'ensemble, je ne les vois jamais. Je n'ai pas le sentiment de faire partie d'une équipe-école: les enseignants ne viennent jamais discuter avec moi du cours ou de la culture vietnamienne".
(Enseignante du PELO).

* * *

"Les enseignants réguliers sont obnubilés par les problèmes de l'enseignement régulier. Ils ne sont pas nécessairement contre le PELO, en autant que je ne dérange rien dans leur classe et que je leur donne la priorité quand ils ont de la récupération à faire avec un de mes élèves, mais ils ne voient pas l'aspect positif du programme".
(Enseignante du PELO).

* * *

"Pour eux, c'est quelque chose que la commission scolaire fait pour être populaire auprès des groupes ethniques. Une minorité est contre mais la majorité est plutôt indifférente car on ne croit guère que ça puisse aider l'enseignant régulier dans son enseignement aux élèves allophones".
(Direction d'école).

* * *

"Les enseignants chez nous sont favorables au PELO, car l'enseignante du PELO sert un peu d'agent de liaison et ça rend le projet plus acceptable. Comme le programme est intégré, elle fait vraiment partie de l'école".
(Direction d'école).

Les résistances s'articulent surtout en termes pédagogiques et concernent généralement l'impact négatif qu'aurait le PELO sur la maîtrise du français et le fonctionnement scolaire des élèves des communautés culturelles (ces éléments sont également ceux qui sont ressortis comme les plus problématiques aux yeux des enseignants lors de l'enquête citée plus haut)[23].

> *Même s'ils ne le disent pas toujours ouvertement, les enseignants voient le PELO d'un mauvais oeil: ils considèrent que ça fatigue l'enfant, que ça nuit à l'apprentissage du français. Ils trouvent que l'enfant a trop de choses à faire.* (Direction d'école).

* * *

> *"Nous ne croyons pas, au syndicat, que le PELO soit une cause de retard scolaire chez les enfants des communautés culturelles et ça a même probablement une influence bénéfique. Mais les enseignants cherchent des explications simples. Ceci dit, je ne crois pas que les recherches qu'on a invoquées pour justifier le PELO puissent s'appliquer au Québec car elles ont été faites par rapport à l'anglais en Amérique du Nord. Au Québec, le français n'est pas une langue dominante et dans beaucoup d'écoles multi-ethniques, les enfants ont l'anglais comme langue commune. Dans ce contexte, il n'est pas prouvé que l'enseignement des langues d'origine contribue à l'acquisition de la langue de l'école".*
> (Informateur d'un syndicat d'enseignants).

* * *

> *"Les programmes intégrés retardent la marche de la classe au complet. L'enseignant n'ose pas faire du nouveau ou une activité qui pénaliserait les enfants du PELO à cause de leur absence. S'il fait des jeux ou des révisions, c'est encore deux heures et demie de renforcement du français qui s'en va".* (Direction d'école).

* * *

> *"Les enseignants ont paniqué au moment du conflit à Henri-Beaulieu. Il faut les comprendre: les exigences du programme*

de français sont de plus en plus élevées (c'est même difficile d'atteindre les objectifs avec les élèves «de souche», comme on dit maintenant). D'un autre côté, il n'y a presque pas de soutien linguistique pour les allophones. Alors les enseignants s'inquiètent: «ils parlent déjà l'anglais à la maison, en classe, on arrive pas à leur apprendre le français, alors, si, en plus, on leur rajoute 2 1/2 heures d'arabe après l'école, quelles vont être les conséquences pédagogiques?»"
(Informateur d'un syndicat d'enseignants)

Certaines résistances liées à des problèmes administratifs se manifestent également, comme le problème du partage des locaux, mais cette dimension est demeurée relativement secondaire dans le débat.

"Depuis que le programme est placé le matin, je n'ai plus de plaintes des enseignants, car ils ont accès à leur local l'après-midi, après l'école".
(Direction d'école)

. . .

"Les enseignants se plaignent parfois de ne pas avoir accès à leur local, alors je fais alterner l'enseignante PELO afin de ne pas pénaliser toujours le même enseignant".
(Direction d'école)

En ce qui concerne les oppositions idéologiques proprement dites, elles sont rarement exprimées. Le cas échéant, les objections soulevées concernent la nature ghettoïsante du PELO, l'aspect discriminatoire d'un programme dont sont exclus les francophones et la nécessité de transmettre prioritairement la culture québécoise aux élèves des communautés culturelles qui ne la connaîtraient pas.

"Environ 80 % sont opposés pour des raisons administratives ou pédagogiques et 20 % pour des raisons idéologiques, mais ceux-là, on ne les entend pas".
(Informateur d'une association ethnique également enseignant du PELO).

. . .

"Les enseignants qui s'opposent au programme en milieu scolaire francophone demandent souvent qu'on ouvre le PELO car ils disent que ce n'est pas équitable d'offrir plus aux groupes ethniques qu'aux francophones".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Il y avait aussi, dans l'opposition des enseignants, la préoccupation que les cours PELO nuisent à l'intégration, puisque les Arabes ne pourraient plus faire partie des activités parascolaires".
(Informateur d'un syndicat d'enseignants).

* * *

"Les enseignants considèrent qu'on doit donner le même enseignement à tous et que c'est la culture québécoise qu'on doit enseigner. «On veut les intégrer, il faut leur faire connaître notre culture, pas seulement entretenir leurs origines»".
(Direction d'école).

Plusieurs interlocuteurs de milieux divers considèrent cependant que les objections administratives et pédagogiques sont susceptibles de masquer une résistance de type idéologique, (ou minimalement une forte inquiétude) face à la transformation pluraliste de l'école francophone traditionnellement monoculturelle.

"Malgré sa croissance sensible, le PELO n'a pas encore atteint son plein potentiel pour plusieurs raisons. Les problèmes les plus concrets ont trait au manque de locaux, à la dispersion de la clientèle ainsi qu'aux contraintes administratives et syndicales.

Ces difficultés réelles peuvent être surmontées sans porter préjudice aux intervenants. Néanmoins, elles servent fréquemment d'excuses aux personnes qui veulent éviter d'accorder aux cours la valeur qui leur incombe. D'ailleurs, dans bien des cas, ces personnes refusent aussi d'offrir des cours en dehors de l'horaire scolaire, sous prétexte d'un danger de surcharger l'enfant, même si les recherches tendent à

démontrer la valeur thérapeutique des cours d'un point de vue affectif, cognitif, linguistique et social. En dernière analyse, le problème principal se situe davantage au niveau des structures mentales qu'au niveau des structures scolaires [24].

* * *

"C'était presqu'une guerre raciale dans le quartier, alors il n'était pas question de prendre position sur le fond, du côté des parents francophones ou arabophones. Nous avons décidé au syndicat de nous en tenir uniquement à un point de vue pédagogique. Bien sûr, ça n'était pas toujours facile parce que chez certains enseignants il y avait beaucoup d'opposition au PELO pour d'autres motifs que pédagogiques. Il ne faut pas se le cacher, même si ça n'est pas la majorité, c'est un dossier qui suscite parfois du fanatisme".
(Informateur d'un syndicat d'enseignants).

* * *

"En réalité, beaucoup d'enseignants sont paniqués face à la diversité culturelle et je pense qu'il y a beaucoup plus de réticences idéologiques que technocratiques. Mais c'est difficile à cerner car les gens ne l'avouent pas".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Pour moi, parler de la dynamique de l'implantation du PELO et parler de la présence minoritaire dans l'institution scolaire, impliquent de poser des questions fondamentales à propos de l'école publique elle-même et pour les enseignants réguliers cette remise en question ne peut être facile".
(Informateur d'une association ethnique).

Cette perplexité du milieu scolaire face aux priorités de l'école publique dans ses rapports avec les élèves des communautés culturelles et la difficulté de prendre clairement position entre les idéologies assimilationniste et pluraliste sont également manifestes dans plusieurs recherches récentes portant sur la problématique multi-ethnique en milieu scolaire de langue française. Ainsi, dans l'Étude de Coopération

Nord-Sud[25], un important pourcentage de directeurs et d'enseignants de la CÉCM se sont déclarés d'accord avec des énoncés contradictoires, soit par exemple que «l'école doit initier les Néo-Québécois à nos coutumes et modes de vie pour qu'ils les adoptent» et que «l'école doit favoriser l'émergence d'une nouvelle culture québécoise multiculturelle». De même, dans la recherche d'Azzam et McAndrew[26], alors que 62 % des enseignants acceptaient l'énoncé selon lequel «tout en mettant l'accent sur l'apprentissage du français, l'école doit encourager, par des mesures concrètes, la valorisation des langues et des cultures d'origine car celles-ci constituent un enrichissement pour la société en général», on n'a pas pu trouver de corrélation significative entre cette position et une évaluation positive de la pertinence du PELO.

Quant aux directions d'école, elles manifestent une attitude beaucoup moins mitigée à l'égard de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique. Tout comme en Ontario et probablement pour les mêmes raisons (ambiguïté de leur statut professionnel et processus de sélection des écoles qui écarte les directeurs les plus opposés), celles-ci défendent généralement la position ministérielle, avec toutefois des réserves quant à l'impact du PELO sur l'acquisition du français et le fonctionnement scolaire.

Aucune étude statistique n'existe pour l'ensemble des écoles francophones impliquées dans le PELO, mais l'étude d'Azzam et McAndrew[27] montre que 70,6 % des directions d'école du secteur français de la CÉCM considèrent que le PELO a un impact positif sur les élèves inscrits, surtout en ce qui concerne leur valorisation, leur intégration sociale et leur sentiment d'appartenance à l'école. De même, dans le cadre de nos entrevues, tous les directeurs interrogés se sont déclarés favorables au PELO conçu, surtout, comme une mesure d'intégration à l'école publique, bien que certains interlocuteurs insistent également sur l'enrichissement potentiel du milieu. Ici encore, la popularité du modèle non intégré est claire.

> *"Je suis 100 % d'accord avec la préservation des langues d'origine car ça valorise l'enfant mais je suis opposé à*

l'intégration à cause de la nature de notre milieu. Je crois aussi que ça peut être positif sur le fonctionnement académique jusqu'à un certain point car l'enseignement des langues d'origine à l'école publique favorise un enrichissement conceptuel".
(Direction d'école).

. . .

"Je trouve que c'est un enrichissement culturel positif et de plus, ça a aidé au contact école-milieu. Mais je suis opposé à l'intégration car ça causerait trop de problèmes scolaires".
(Direction d'école).

. . .

"J'ai beaucoup de sympathie pour les Italiens; alors je trouve important de leur donner satisfaction pas nécessairement pour des raisons pédagogiques mais plutôt pour des raisons sociales. Le PELO fait aimer l'école aux élèves; c'est aussi un enrichissement et surtout ça a amélioré le contact parents/école".
(Direction d'école).

. . .

"Le PELO contribue à l'intégration des élèves et aux activités interculturelles. À l'école, on a beaucoup travaillé sur l'acceptation de nos différences; avant, l'enfant pouvait être gêné de parler sa langue, maintenant, c'est devenu normal".
(Direction d'école).

Cette attitude positive à l'égard de l'enseignement des langues d'origine est confirmée par certains interlocuteurs des associations ethniques et à la CECM, par les enseignantes du PELO dont 96,2 % ont déclaré être satisfaites de leur relation avec la direction de l'école où elles enseignent[28].

"J'ai beaucoup de respect pour les directions d'école où le PELO portugais est implanté car ils ont travaillé très fort à faire accepter le programme. En général, l'opposition des

enseignants s'exprime beaucoup moins quand les directeurs sont positifs".
(Informateur d'une association ethnique).

* * *

"Du côté des directeurs, les résistances semblent plutôt d'ordre administratif puisque le PELO peut occasionner plus de travail pour le directeur. Je ne crois pas qu'il y ait des résistances de type idéologique, car je n'ai jamais constaté de différence selon l'origine ethnique. Je dois même dire avec regret que certains directeurs italiens ne se sont pas montrés spécialement favorables".
(Informateur d'une association ethnique).

Cependant, cette réaction favorable n'exclut pas un certain questionnement relatif aux conséquences de l'enseignement des langues d'origine sur l'acquisition du français, sur le fonctionnement scolaire et, de façon plus générale, sur l'intégration des groupes minoritaires d'origine immigrante à la société québécoise. Plusieurs directeurs mentionnent leur opposition à des programmes trop axés sur le maintien des langues et surtout des cultures d'origine alors qu'une majorité d'entre eux seraient partisans d'un programme ouvert à tous les élèves indépendamment de leur origine ethnique[29].

"Comme les enfants parlent très bien leur langue d'origine et que l'objectif du PELO est l'oral, ça serait mieux de leur donner plus de français, car ils parlent bien mieux le grec que le français. Je suis cependant d'accord qu'ils gardent leur langue, car si on accepte l'autre, l'autre va mieux l'accepter. Ils doivent aussi apprendre la langue commune et connaître nos habitudes mais l'un n'empêche pas l'autre".
(Direction d'école).

* * *

"Je suis ambivalent au niveau de la 1re année car je crains que le PELO ne fatigue les jeunes enfants qui ont déjà beaucoup de travail avec le français".
(Direction d'école).

"Je suis d'accord pour la conservation des langues d'origine mais je suis opposée aux groupes fermés. Je suis contente que les gens conservent leur langue et leurs traditions mais ils doivent aussi s'ouvrir au pays d'accueil. Bien sûr, si on veut que les immigrants s'ouvrent à nous, il faut que le pays d'accueil fasse des pas vers sa clientèle multi-ethnique".
(Direction d'école).

5.2.3 Les parents et le grand public francophone

La très grande majorité des parents francophones semblent ne pas s'être manifestés, ou être favorables à un programme qu'ils perçoivent comme une activité parascolaire pour les enfants des groupes minoritaires. Cette absence de réactions des parents francophones n'indique pas qu'ils adhèrent nécessairement à une vision pluraliste de l'école publique mais que cette question ne les a pas encore touchés, puisque le programme ne les «dérange» pas.

Une minorité aurait exprimé des résistances touchant l'aspect discriminatoire d'un programme dont ils sont exclus, la nécessité de mettre l'accent sur l'enseignement de la langue seconde ou, de façon radicale, dans le seul cas de l'école Henri-Beaulieu, la légitimité même d'un encouragement étatique au maintien de la diversité linguistique et culturelle:

"Il n'y a pas de résistance des parents francophones au PELO, ça n'est jamais remis en question: ils ont l'impression que ça ne les regarde pas. Il n'y a pas non plus de pressions pour l'ouvrir car les parents ici ne sont pas assez éduqués pour considérer le PELO comme un enrichissement potentiel pour leur enfant. Il n'y a pas non plus de discussion par rapport à l'anglais en première année".
(Direction d'école, programme intégré).

* * *

"Les parents francophones ne sont pas contre mais au départ certains trouvaient que c'était une injustice qu'on ne leur

offrait rien à eux; j'ai eu des demandes d'inscription au cours d'italien ou alors pour des cours de rattrapage en français pour les francophones. Maintenant, et surtout lorsqu'ils ont des amis italiens, ils sont plutôt favorables à ce que le gouvernement offre ce service mais ils voudraient que ce soit ouvert à tous".
(Direction d'école).

* * *

"Dans l'ensemble, les parents francophones n'ont pas exprimé d'objections au PELO, mais certains se plaignaient que leurs enfants étaient faibles en anglais en comparaison avec les petits Néo-Québécois et ils réclamaient pour eux un PELO «anglais». Finalement, on a offert un cours d'anglais comme activité mais on n'a pas eu assez d'inscriptions".
(Direction d'école).

* * *

"Au lieu de dépenser tout cet argent pour que les élèves immigrants gardent leur langue et leur culture, on serait bien mieux de leur apprendre le français et la culture québécoise qu'ils ne connaissent pas la plupart du temps. Dans cette école, c'est nous la minorité maintenant: c'est notre langue et notre culture qui sont menacées, alors au lieu de faire toutes sortes de cadeaux aux immigrants auxquels on a déjà trop donné, on devrait commencer à s'occuper des Canadiens français".
(Un groupe de parents francophones «de vieille souche»[30]).

Quant au grand public francophone, il a été presque totalement absent du débat, puisque l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique n'a pas émergé comme un enjeu public au Québec. Même lors du conflit à Henri-Beaulieu, les journaux francophones, à l'opposé de la Gazette, n'ont pas consacré d'éditorial à la question, même si certains chroniqueurs ont pris la défense du programme[31]. Seules quelques lettres ouvertes (contradictoires) provenaient de personnes qui s'identifiaient ou qu'on pouvait identifier par leur patronyme comme des Québécois de vieille souche.

Selon certains interlocuteurs, cet échec des parents francophones d'Henri-Beaulieu à susciter une contestation plus large du PELO refléteraient l'approbation passive par une majorité de Québécois de vieille souche de la politique québécoise de respect du pluralisme et de son encouragement à l'école publique.

> *"«Les minorités ethniques devront un jour ou l'autre remettre en question leur façon d'agir, dans la société qui les accueille [...]», tonne un lecteur de La Presse, en colère devant les revendications des parents arabophones de l'école Henri-Beaulieu qui prétendent faire enseigner l'arabe à leurs enfants [...]*
>
> *C'est avec ce genre de propos que l'on fait les guerres de Cent ans.*
>
> *Mais la guerre de Cent ans n'aura pas lieu, car la réaction de la majorité des Québécois est plus saine, en accord avec leur exceptionnelle ouverture d'esprit, la générosité qui les caractérise, et le respect qu'ils ont toujours témoigné des droits de la personne. Même les médias n'ont pas sympathisé avec les revendications extrémistes des parents francophones. [...]*
>
> *Comme le dit si bien un lecteur de La Presse: «Tant que les émigrants comprendront que la langue officielle du Québec est la langue de Molière, qu'importe qu'ils s'enrichissent de deux ou trois autres langues? Ce n'est pas en agissant ainsi que nous allons promouvoir et protéger le français» 32".*
>
> * * *
>
> *"Je n'aime pas parler de xénophobie ou de racisme: je préfère parler d'une peur qui existe chez certains francophones. Ça se comprend parce que le Québec a eu à combattre depuis 200 ans pour garder son identité et parfois, au lieu de s'attaquer à ceux qui menacent vraiment le français, les Québécois ne savent pas reconnaître leurs alliés. Ceci dit, le conflit à Henri-Beaulieu, ça reflétait vraiment des réalités locales parce que je ne crois pas que la majorité des Québécois «de vieille souche» s'opposent au PELO".*
> (Informateur d'une association ethnique).

Cependant, d'autres intervenants mettent en doute cette vision optimiste et font valoir que l'absence du grand public francophone dans le débat sur l'enseignement des langues d'origine à l'école publique ne témoigne pas nécessairement que le projet pluraliste proposé par le Gouvernement par sa politique relative du PELO soit approuvé ou compris par la population québécoise de vieille souche. Celle-ci s'expliquerait plutôt, selon ces personnes, par deux facteurs liés à la dynamique d'invisibilité qui a entouré la mise en oeuvre du programme.

Tout d'abord, le PELO ne serait généralement pas connu du grand public. De plus, le consensus très fort quant à sa pertinence chez divers éléments de l'élite politique québécoise empêcherait l'émergence de tout débat public sur la problématique, une tendance particulièrement constatée lors du conflit à Henri-Beaulieu.

> *"En dehors des parents dans les écoles où on offre du PELO, qui sait que ça existe? Je m'occupe du dossier depuis plusieurs années et chaque fois que je rencontre des francophones de vieille souche en dehors du travail, personne n'est jamais au courant de l'existence du PELO".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

. . .

> *"Ça n'a pas véritablement donné lieu à un débat dans les journaux car les deux partis politiques et la CEQ sont d'accord sur le programme. Même le député local, le sous-ministre et le président de la Centrale s'en sont mêlés pour régler le conflit discrètement. Personne ne voulait que «ça» lève. Vous savez les campagnes d'opinions supposément spontanées «de la base», il faut toujours que ça soit piloté jusqu'à un certain point par des groupes organisés".*
> (Commissaire d'une commission scolaire).

5.3 Réactions communes et contradictoires au sein du groupe minoritaire d'origine britannique

À l'opposé des francophones ontariens, la communauté québécoise d'origine britannique a dû réagir au projet pluraliste proposé dans le PELO,

non pas comme une minorité qui aurait appuyé politiquement d'autres minorités, mais comme un groupe dominant des institutions scolaires, fait qui reflète le statut confortable dont jouissent les anglophones dans la structure des relations interethniques au Québec. Or, au sein des écoles de langue anglaise, l'introduction d'un enseignement des langues d'origine était susceptible de représenter un certain défi, parce que, même si ces institutions avaient été traditionnellement ouvertes aux nouveaux arrivants, on n'y avait pas nécessairement favorisé une politique d'éducation multiculturelle et multilingue.

Avant d'analyser les réactions du groupe d'origine britannique, une mise en garde s'impose quant au constat trop optimiste qu'on pourrait en faire. Le concept d'institutions dominées par la minorité d'origine britannique est, en effet, ambigu, surtout en ce qui concerne les écoles anglo-catholiques qui regroupent la très large majorité de la clientèle PELO. À cause de l'importance de la clientèle des enseignants, directions d'école, personnel administratif et commissaires appartenant à des groupes minoritaires dans ce réseau, il est difficile d'attribuer certaines réactions aux seuls anglophones alors que les positions adoptées semblent souvent le résultat du rapport de force entre ceux-ci et les groupes d'origine immigrante au sein d'institutions communes.

Contrairement aux membres de la communauté francophone dont les réactions au PELO ont varié surtout selon leur statut, l'ensemble de la communauté d'origine britannique a réagi de manière assez unifiée, et ce, selon deux dynamiques successives, soit la résistance initiale au projet défini par la politique québécoise d'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique, puis l'acceptation d'un programme désormais considéré essentiellement comme un service aux parents des communautés culturelles.

5.3.1 La résistance initiale

Durant les premières années de la mise en oeuvre du PELO, qui coïncidaient avec une remise en question de l'ordre linguistique dans la

société québécoise et avec le débat sur la légitimité d'offrir le programme dans les commissions scolaires qui toléraient l'inscription d'élèves illégaux dans leurs écoles anglaises, la politique québécoise d'introduction d'un enseignement de langues d'origine à l'école publique n'a guère suscité de sympathie au sein de la minorité d'origine britannique, qu'il s'agisse des intervenants liés aux commissions scolaires et aux écoles plus directement concernées, ou même du grand public et des médias.

En effet, les commissaires d'origine britannique, le personnel administratif travaillant dans les secteurs anglais de la CÉCM, de Jérôme-Le Royer et de la CÉPGM, ainsi que les directions et les enseignants des écoles anglaises à forte concentration ethnique, voyaient comme une menace le projet social plus large dans le cadre duquel s'inscrivait le PELO, soit l'intégration des groupes minoritaires d'origine immigrante à une société québécoise majoritairement francophone. Ils se montraient donc peu pressés de contribuer à propager l'image positive que le gouvernement de l'époque tentait de donner du mouvement nationaliste par la promotion de mesures à caractère pluraliste.

> *"It was part of a political platform, so it was seen very cynically by the principals and teachers as a pacifier for the ethnic communities".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

* * *

> *"At first, it was seen by Anglophones as a way to get Italians happy to go to French schools. The reaction was not very favorable because the trustees administrators and English principals resented Bill 101".*
> (Direction d'école).

Moins marquée à Jérôme-Le Royer[33], cette résistance s'est manifestée plus particulièrement dans les secteurs anglais de la CÉCM et de la CÉPGM, par le peu d'enthousiasme de l'appareil administratif à promouvoir activement le programme auprès des groupes minoritaires et du milieu scolaire. Ainsi, au secteur anglais de la CÉCM, c'est uniquement

à cause de pressions de membres des groupes minoritaires qu'on a accepté de s'impliquer minimalement dans le programme, conçu comme un service et sans nécessairement prendre position en faveur de l'idéologie pluraliste qui le sous-tendait. De même, au secteur anglais de la CÉPGM, face aux résistances de la communauté grecque et à l'indifférence d'autres groupes, c'est l'attentisme qui a prévalu.

> *"Nous n'avons aucune liaison avec le bureau central; ils ne sont jamais venus visiter les classes; ils n'ont jamais posé de questions. Au bureau central, c'est le pouvoir anglophone, ils sont éloignés des communautés culturelles. Le grand appui au programme, le choix des enseignants, leur soutien pédagogique, tout cela relève de l'ADP du Ministère".*
> (Direction d'école).

* * *

> *"The Public School System has a responsibility to respond to the needs of parents who wish to preserve their Heritage language (this is an individual decision) but we don't have any wider responsability in the maintenance of Heritage languages. We look at PELO as a service offered to meet the needs of the community but our responsibility as a public school system is to teach English and French to our students because they are in an English school and French is the working language of this province".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

Quant au grand public d'origine britannique, c'est-à-dire la «communauté» au sens large, il semble difficile de lui attribuer une réaction au PELO durant ces premières années tellement il a été absent du débat.

Ainsi, aucun des deux quotidiens anglophones du Québec (à l'époque le Montreal Star et la Gazette) n'a fait allusion au lancement du PELO en 1978-1979. L'examen du Canadian News Index de 1977 à 1987 montre que les journaux anglo-québécois n'ont jamais discuté du programme durant cette période alors qu'ils ont consacré plusieurs centaines d'articles aux questions scolaires et linguistiques[34].

Quant au Globe and Mail, il a présenté le PELO dans une perspective plutôt négative, puisqu'il faisait état dans son unique article sur la question[35] presque uniquement de la résistance de la Communauté hellénique de Montréal qu'il attribuait aux autres groupes ethniques et de l'opposition des francophones de l'école Henri-Beaulieu qu'il généralisait à l'ensemble de la population québécoise.

On peut donc penser que si le grand public anglophone est demeuré absent du débat parce qu'il ne connaît pas le PELO, cette ignorance semble relever d'une certaine réticence des médias anglophones à promouvoir une vision du mouvement national québécois sous ses aspects plus positifs, du moins jusqu'à tout récemment.

5.3.2 L'acceptation du PELO comme un service aux parents des communautés culturelles

Cependant, dans un deuxième temps, au fur et à mesure que le PELO s'est étendu en milieu scolaire anglophone, l'attitude du groupe minoritaire d'origine britannique a connu une évolution notable.

En effet, les objectifs socio-politiques plus larges du gouvernement nationaliste ayant été mis en veilleuse lors de son offre dans les écoles anglaises, l'introduction des langues d'origine à l'école publique est, dès lors, apparue aux yeux de nombreux intervenants scolaires d'origine britannique comme un service pertinent, répondant à des besoins exprimés par les parents des communautés culturelles. De plus, l'importance de la présence des élèves issus de groupes minoritaires au sein de la clientèle des écoles anglaises, surtout dans le réseau catholique, ainsi que sa longue tradition d'accueil ont pu favoriser une réaction positive des enseignants et directions d'école parmis lesquels l'opposition idéologique au PELO serait extrêmement rare.

> *"People now look at it as a service, no more as a political thing. There is no opposition from the teachers to the maintenance of Heritage languages and cultures. Regular teachers agree that the children who take PELO are more*

confident, more verbal and do better in English and French. It does not interfere. We get only some minor complaints, nothing to reconsider the program".
(Informateur d'une commission scolaire)

* * *

"C'est plus facile de faire accepter le programme dans les écoles anglaises (du moins avant, maintenant, ça a commencé à changer au secteur français) probablement dû au fait que les fortes concentrations d'allophones se retrouvent dans le secteur anglais. Alors, il y a plus d'ouvertures, car chaque enseignant et chaque directeur se sent redevable face aux contribuables italiens".
(Informateur d'une association ethnique)

* * *

"Notre école a une clientèle à 92 % d'origine italienne, mais la plupart des élèves sont nés ici. 40 % de nos enseignants réguliers sont d'origine italienne, alors ils acceptent bien que l'italien fasse partie de la vie de l'école".
(Direction d'école)

En général, la valeur du PELO en tant que mesure de maintien des langues et des cultures minoritaires et en tant qu'occasion d'enrichissement pour l'ensemble de la clientèle apparaît comme particulièrement importante pour nos interlocuteurs du milieu scolaire anglophone (rappelons ici que le PELO y est souvent de facto offert à tous). Quant à l'impact positif de l'enseignement des langues d'origine sur l'intégration et le sentiment d'appartenance à l'école de l'élève minoritaire, il ne constitue généralement pas une des justifications évoquées lors de nos entrevues des écoles qui ont toutes une densité ethnique approchant ou dépassant les 90 %.

"It is a good thing that the children have an opportunity of not losing their language and culture of origin. It is an important aspect of their family life so it is important that the families be supported to maintain the culture".
(Direction d'école)

* * *

"We favour the program because it maintains pluralism in the society, gives the minority child a sense of knowing his background, provides a link between the younger and older generation".
(Informateur d'un syndicat d'enseignants).

* * *

"I favour the program because the more languages that we can teach, the better. The more languages the children are exposed to, the better. The PELO should not create ghettos but open everyone's eyes: we have to open the program to everyone".
(Direction d'école).

* * *

"I think the program is a good thing because it allows children to learn different languages and teaches them the proper use of their own maternal language instead of dialect. So I see it as a maintenance and as an enrichment program".
(Direction d'école).

Cette approbation de la pertinence du multiculturalisme et du multilinguisme pour l'ensemble de la clientèle scolaire ne semble toutefois pas amener les intervenants scolaires d'origine britannique à mettre les langues d'origine au même niveau que les langues officielles. En fait (et c'est une tendance que nous retrouverons plus loin chez les parents des communautés culturelles), on est souvent préoccupé en milieu scolaire anglophone par l'insuffisance des mesures d'apprentissage du français langue seconde, que certains opposent même à la disponibilité du PELO.

"If Bill 101 has any meaning, it is to bring everybody in the French milieu and we can't do it if we don't have the money for French as a second language. If there is a priority in the Province that French is the language of work and communication, and the Ministry comes with money for PELO but not enough to insure that, would you not be a little cynical?"
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Our priority is that they learn French and English but I don't think that it has any negative impact".
(Direction d'école).

* * *

"Du côté des enseignants anglophones, allonger la journée scolaire pour rajouter une demi-heure de français, ça a été accepté spontanément, sans problèmes. Ils savent qu'on est au Québec et que pour les parents italiens, c'est très important que leurs enfants ne soient pas pénalisés si le français devenait vraiment la langue du travail au Québec. Les enseignants savent qu'ils y perdront si le système anglo-catholique n'est pas concurrentiel à cet égard. Pour le PELO, les enseignants acceptent beaucoup moins facilement de subir des contraintes".
(Informateur d'un syndicat d'enseignants).

Au niveau pédagogique, le personnel administratif, les directeurs et les enseignants expriment peu de craintes et ont même tendance à croire à un impact positif de l'apprentissage des langues d'origine sur le fonctionnement scolaire des élèves des communautés culturelles qui, d'après divers répondants, ne connaissent pas de problème particulier et maîtrisent l'anglais. Cependant, cette acceptation serait conditionnelle, la plupart du temps, au respect d'un modèle non intégré.

"Now, more and more Portuguese children speak some English when they come to school. This was not the case ten years ago. Our children are now becoming more and more similar in terms of academic results with other English-speaking area because they are no more just «off the boat» [...] PELO is not causing any pedagogical problem but the teachers would oppose it if it was integrated".
(Direction d'école).

* * *

"I have not heard any comments from the teachers on a negative impact of PELO on the academic results of the children. But the teachers would oppose to it if integrated: there is enough time lost on all other things. I personnaly feel

that the younger a child begins to learn languages, the faster they learn other subjects".
(Direction d'école).

* * *

"Les enseignants ne considèrent pas qu'en général ça retarde les enfants car ce n'est pas un programme stressant mais on évite les conflits et on donne priorité au rattrapage et au programme régulier".
(Direction d'école).

* * *

"The principals were interested but absolutely outside schooltime. We believe that we should not lose one minute of the regular school day. I don't want to see time cut from the basics to bring in the PELO. The MEQ proposed us all kind of weird schedule but the parents agree that it should be after schooltime".
(Informateur de la commission scolaire).

Même dans le cas des deux écoles de Jérôme-Le Royer où, suite à la pression des parents et aux désirs des directeurs, un programme intégré a été mis en oeuvre depuis septembre 1988, l'opposition des enseignants resterait manifeste.

"Les enseignants trouvent l'intégration très problématique. Ça cause infiniment de problèmes d'horaire. Ça morcelle beaucoup les périodes d'enseignement car, en plus du PELO, il y a les périodes d'éducation physique, de français langue seconde, d'orthopédagogie. Ça fait des horaires qui sont tout à fait fous. Dans certains cas, ça va jusqu'à ce que les enfants n'aient pas de récréation ni le matin, ni l'après-midi. En plus, comme on a allongé la journée scolaire, la période de récupération après l'école pour les élèves faibles a sauté".
(Informateur d'un syndicat d'enseignants).

À cette exception près, les seules résistances parfois rencontrées en milieu scolaire anglophone seraient de type administratif.

"The program creates sometimes discipline problems and also the problem of sharing classrooms, so there is some minor conflicts between the regular teachers and the PELO teachers".
(Direction d'école).

* * *

"PELO causes only organizational problems like the sharing of materials or classroom. There is no problem when teachers know how to avoid conflicts on organizational matters. Few of those things happen from time to time".
(Direction d'école).

En ce qui concerne la réaction des parents anglophones et du grand public au sens large, même si leur discrétion dans le dossier demeure encore marquée, on peut également noter une certaine évolution dans l'attitude à l'égard du PELO (ou minimalement dans la connaissance qu'en aurait la communauté).

Dans les écoles anglophones où l'on offre le PELO, les parents anglophones de vieille souche (qui ne constituent généralement qu'une petite minorité au sein de la clientèle) semblent apprécier la possibilité d'y inscrire leur enfant et ne soulèvent presque jamais d'opposition de principe à son existence.

"The program is integrated and compulsory for all, regardless of ethnic background, with a possibility of opting out. But very, very few anglophone parents object to their child learning another language".
(Direction d'école).

* * *

"Il n'y a pas d'opposition des parents anglophones: j'ai même fait exception pour inscrire plusieurs élèves non italiens qui ont très bien appris l'italien".
(Direction d'école).

De plus, comme dans la communauté francophone, l'affaire Henri-Beaulieu a contribué à donner une certaine visibilité au PELO dans le grand public anglophone. Bien que les lecteurs de journaux de langue anglaise,

moins directement concernés, n'aient pas réagi sous forme de lettres ouvertes, la Gazette a consacré un éditorial à la problématique de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique et aux réactions qu'a suscitées le PELO à Henri-Beaulieu. Dans cet article intitulé «Don't drop this program», le quotidien prend nettement position en faveur de la pertinence du PELO qu'il qualifie (sans doute en se disant que «mieux vaut tard que jamais») de «one of the most enlightened initiatives taken by the previous Parti Québécois government».

> *"[...] without a positive, family-oriented climate and curriculum the schools can not hope to serve the pluralist society that exists now in Montreal.*
>
> *That is the purpose of the heritage language program. The government realized that immigrant children required by Bill 101 to attend French schools would need special measures to help them -- and their parents -- adapt to the system.*
>
> *[...] Without these heritage language programs, many parents would be unable to identify with their children's schooling, or feel any sense of belonging in the Québec school system.*
>
> *The governement was rightly proud of the program, and thousands of youngsters are enrolled in after-class language courses. The first real hint of dissatisfaction came only last week, when francophone parents at Henri-Beaulieu school in St. Laurent threatened to withdraw their children if the school board authorizes after-class lessons in Arabic.*
>
> *The parents argue that classwork for all students is being held back because the Arab children have inadequate knowledge of French. They imply the students should be attending the after-school classes in French instead of Arabic.*
>
> *The parents seem to be confusing two problems. One is pedagogical problem related to knowledge of French, which it is the clear task of the school to remedy.*
>
> *The other relates to the need for a school system able to serve many cultures, which it is the clear task of the school to facilitate* 36».

Certains observateurs s'interrogent cependant sur les raisons de cet intérêt soudain dans les médias anglophones pour la problématique du PELO en milieu francophone, alors que le programme offert dans les écoles anglaises a rarement retenu leur attention.

Les médias (journaux, radios, télévisions) anglophones s'en sont donnés à coeur joie. Vous comprendrez pour une fois qu'ils pouvaient montrer que le conflit opposait les francophones aux immigrants, et non pas les francophones aux anglophones, ça les arrangeait un peu. (Informateur d'une association ethnique.)

5.4 Réactions communes et contradictoires au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante

L'analyse des réactions des groupes minoritaires d'origine immigrante au projet pluraliste proposé par le gouvernement du Québec est complexe car ces communautés se sont caractérisées, dans l'ensemble, par une extrême discrétion et une grande diversité des prises de position.

Tout d'abord, après dix ans de mise en oeuvre, le programme demeure encore peu connu, non seulement par les membres «de la base» mais par les représentants de nombre d'associations reconnues comme représentatives de leur communauté. Cette méconnaissance du PELO par les milieux minoritaires est d'ailleurs confirmée par l'enquête d'Azzam et McAndrew[37]: les parents des élèves, inscrits au PELO à la CÉCM, avaient appris l'existence du programme presque exclusivement par l'école (86,1 %) et très peu, par d'autres parents (4,3 %), les médias (0,7 %) ou une association ethnique (0,7 %).

> *"Je ne connais pas le PELO, j'en ai entendu parler mais je n'ai jamais eu de contact avec le Ministère. Le Gouvernement devrait nous consulter et nous donner la charge d'expliquer le programme aux familles. Nous sommes d'accord pour aider le Gouvernement".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

"*I never heard of the program but I would favour it strongly and I think if it was offered to the community, they would be very interested. I have no contact with the Ministry of Education: we have a problem of communication because of the language. The only people from the Government I ever got to know were Gérald Godin and some people from MCCI*".
(Informateur d'une association ethnique).

* * *

"*Au début, nous n'étions pas au courant car notre communauté n'était pas visée par le Ministère. C'est par des parents séparades qu'on en a entendu parler. On voyait aussi tous les cahiers qui sortaient et je disais: «Regardez, ils font ça pour les Italiens et pour les Grecs, pourquoi pas nous?»*".
(Informateur d'une association ethnique).

De plus, comme l'implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine n'a pas émergé comme une revendication importante au sein des communautés culturelles, les réactions à l'offre du PELO n'ont pas relevé d'un consensus au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante. En effet, à l'opposé de la situation ontarienne où la dynamique entourant la mise en oeuvre du HLP a suscité des coalitions diverses entre les associations ethniques et l'émergence de positions communes dans le débat au Québec, les prises de position des différentes communautés ainsi que de divers éléments à l'intérieur de chacune d'entre elles n'ont généralement pas été concertées.

Une division significative au sein des groupes minoritaires apparaît cependant. Elle oppose les communautés d'implantation récente, relativement actives dans le dossier, aux communautés d'implantation plus ancienne, qui ont joué surtout un rôle réactif (et encore pas toujours) face au PELO.

Cette distinction ne nous semble toutefois pas devoir être érigée de façon absolue et ne légitime pas le stéréotype encore assez répandu dans les médias ou les milieux universitaires[38] selon lequel les groupes ayant vécu les conflits interethniques autour de la question de l'accès à l'école

anglaise auraient boudé (et surtout, bouderaient encore) le programme pour des raisons politiques. Cependant, la division entre les groupes d'implantation plus ancienne (Juifs ashkénazes, Italiens, Grecs, Portugais, Espagnols, Chinois continentaux) et les groupes d'implantation plus récente (Latino-américains, immigrants du Sud-est asiatique, Chinois de Hong-Kong, Haïtiens, arabophones et Juifs sépharades) nous paraît pertinente, et ce pour plusieurs raisons.

Premièrement, les craintes face aux conséquences de l'intervention étatique dans l'enseignement des langues d'origine sur les institutions communautaires n'ont été importantes que dans le cas des groupes d'implantation plus ancienne dont la complétude institutionnelle était relativement élevée[39]. Comme cet aspect problématique est probablement celui qui a émergé de façon la plus visible dans les réactions au PELO chez les groupes minoritaires, il paraît donc important de le cerner dans sa spécificité.

De plus, si, pour ces deux types de groupes, se pose la question des conséquences pédagogiques de l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine (et plus spécifiquement le débat sur les priorités linguistiques dans le contexte complexe du Québec), la situation des groupes d'implantation récente, en plein processus d'intégration linguistique et culturelle dans une école francophone en mutation difficile, ne peut qu'être très différente de celle des groupes d'implantation plus ancienne relativement intégrés, du moins linguistiquement, et fréquentant soit des écoles de leurs communautés, soit des écoles anglophones très largement multi-ethniques et traditionnellement plus ouvertes à la diversité culturelle. En effet, la pertinence d'appuyer le projet pluraliste global qui sous-tend le PELO et les changements majeurs qu'il suppose pour l'école publique francophone, se pose comme une question plus importante chez les groupes d'implantation récente que chez les groupes anciens qui semblent considérer le PELO comme un service.

Finalement, sans nécessairement tomber dans le travers réducteur dénoncé plus haut qui attribue à la méfiance politique des différences dont

d'autres facteurs peuvent rendre compte, il n'en demeure pas moins que le rapport à l'État québécois et aux institutions traditionnellement dominées par la majorité francophone semble différent au sein des deux groupes. Même si une évolution sensible a pu se produire chez les groupes minoritaires d'implantation plus ancienne sur la question de l'intégration à la société québécoise et de la légitimité des interventions étatiques dans le domaine des relations interethniques, les tendances centripètes ne peuvent qu'être plus fortes chez les groupes d'implantation récente pour lesquels la majorité francophone et le gouvernement québécois représentent plus spontanément un focus d'identification et de contestation au sein de la société québécoise.

5.4.1 Les communautés d'implantation plus ancienne

Quand le Gouvernement leur proposa, sans qu'elles ne l'aient réclamé, un enseignement des langues d'origine à l'école publique, la première réaction des associations grecques, portugaises et italiennes, alors seules visées, fut de s'interroger sur les conséquences d'une telle mesure sur leurs propres écoles ethniques, sur l'enseignement des langues d'origine et, de façon moins évidente mais néanmoins perceptible, sur les modifications des frontières ethniques que ce projet supposait. La question de la désirabilité d'une implication gouvernementale dans un dossier, qu'elles contrôlaient alors exclusivement, a suscité des prises de position variées au sein de ces trois communautés auxquelles devaient se joindre rapidement la communauté espagnole et, plus récemment, la communauté juive. D'autres groupes d'implantation ancienne comme les Ukrainiens, qui ne participent pas au PELO pour des raisons diverses, ont également pris position sur le principe même du programme, alors que les organismes traditionnels de la communauté chinoise (apparemment peu informés) sont demeurés absents du débat.

L'opposition la plus extrême, et la seule qui ait donné lieu à une prise de position officielle et publique, est celle des organismes éducationnels grecs qui, dès la mise en oeuvre du programme, ont déclaré que l'enseignement des langues d'origine à l'élémentaire devait être une

responsabilité exclusive des associations ethniques, seules capables, de transmettre culture et identité aux enfants de leur communauté.

> *"L'ensemble des représentants de la communauté grecque se sont mis d'accord pour déclarer que le droit des organismes éducationnels grecs d'assurer l'enseignement de leur langue jusqu'en 8ième année inclusivement ne devrait pas être contesté. Les organismes de la communauté sont contre l'établissement de ce programme pour les raisons suivantes: Les écoles grecques de l'après-midi qui fonctionnent présentement sont gérées conjointement par les parents intéressés et par les organismes éducationnels grecs [...] Le contenu didactique de ce programme se limite à l'enseignement de la langue tandis que l'enseignement des écoles de l'après-midi englobe l'enseignement de la culture autant que la langue grecque, on y enseigne la civilisation, la tradition religieuse, le folklore, la géographie [...]* 40".

* * *

> *"«The question is very simple.» Adrian Maris, president of the 75 000 Montreal Hellenic Community, said: «Would the PQ Government trust a Greek system to teach the French language and culture to a French student? No, of course not.» «You must have a proper teaching environment.» Mr. Maris said: «It's not just a matter of teaching a child a language. You have to teach culture and traditions and you have to do that through theatre performance, choral and dance groupes. These things don't happen in PELO»* 41".

Selon la position des organismes éducationnels grecs, l'intervention de l'État et la dépendance qu'elle serait susceptible de créer, risquaient de mettre en péril la permanence et la qualité de l'enseignement de langues d'origine.

> *"Plusieurs années devront s'écouler avant que ce programme expérimental fasse preuve de sa valeur. La disparition complète de l'enseignement du grec serait le résultat de l'échec du programme. Ceci est un risque que la communauté hellénique n'est pas en mesure de prendre [...] Les organismes présentement chargés de l'enseignement du grec ont malgré*

tout une expérience pédagogique de dix ans. Ils ont fait leurs preuves. Il est peu probable que le programme «expérimental» proposé par le Ministère atteigne le même niveau d'enseignement [...][42].

De plus, le choix du cadre de l'école publique était contesté à cause de son impact potentiellement négatif sur l'intégration et la performance scolaire des élèves grecs:

"Si l'enseignement de la langue grecque est introduit dans le curriculum régulier, les étudiants grecs qui suivront ces cours seront regroupés et ainsi isolés du milieu étudiant québécois, des problèmes d'inadaptation résulteront de cet isolement. Ces problèmes pourraient ensuite avoir une influence nocive sur le fonctionnement global de l'école [...] et influencer le rendement académique des étudiants grecs[43]".

Malgré la popularité de cette hypothèse chez certains observateurs francophones, on doit signaler ici que les porte-parole de la communauté grecque ont insisté à plusieurs reprises sur l'absence de motivations politiques à l'origine de leur prise de position:

"If it was offered by the Liberals, we would say no again. It was not a political problem between the minorities and the Government; the public system is not the place to teach language of origin. Children must do their Greek classes in a Greek surrounding. You cannot sell Quebecois culture if you are not yourself Quebecois, so you cannot teach Greek culture if you are not a Greek".
(Informateur d'une association ethnique).

L'opposition à l'introduction d'un enseignement de langues d'origine à l'école publique n'a cependant pas été générale au sein de la communauté grecque. En plus de certains parents qui se sont déclarés favorables à la mise en oeuvre du PELO lorsque la CÉCM les a consultés directement à ce sujet[44], d'autres associations considérées comme «progressistes» mais moins directement concernées par les questions éducatives comme l'Association des travailleurs grecs du Québec, ont en effet pris position en faveur du projet pluraliste proposé par le Gouvernement québécois.

"Notre association pensait que si le Gouvernement était sérieux dans son implication face aux langues et cultures d'origine, ça serait plus facile et plus efficace que l'enseignement des langues d'origine soit intégré à l'intérieur des cours, car les classes du samedi posent des problèmes importants aux parents (autres devoirs, fatigue, résistance des enfants). Je ne crois pas que nous étions nécessairement plus favorables au Gouvernement du PQ mais nous avions de meilleurs contacts avec les organismes et les institutions du Québec, que les autres associations de la communauté grecque [...] En 1978, nous avons donc pris la position d'accepter comme positive la proposition du Ministère mais comme notre association était la seule qui était en dissidence avec la résolution de la Communauté Hellénique et que ce n'est pas directement notre domaine, on n'a pas insisté pour faire connaître le programme à nos membres. Cependant, c'était notre opinion, et ça l'est encore, que les parents n'ont pas été consultés par les organismes éducationnels grecs et que la position qu'ils ont adoptée est une décision du leadership et pas de la base".
(Informateur d'une association grecque).

Au sein des autres communautés, on est également divisé sur la désirabilité de l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine mais la position favorable à une intervention étatique dans ce domaine semble l'emporter, à condition que le PELO ne soit pas considéré comme une mesure exclusive.

"Les organismes sont impliqués depuis longtemps; ils font un bon travail. Ils veulent de l'aide, pas se retirer. Le ministère de l'Éducation, c'est une grosse boîte et, des fois, il fonctionne comme un bulldozer. Alors les gens craignent les pseudo-consultations".
(Informateur du MCCI).

Tous nos interlocuteurs représentant des associations communautaires se sont en effet déclarés favorables en principe à un partage de la responsabilité du maintien des langues et des cultures d'origine avec le système scolaire public, qu'ils soient:

portugais,

> *"Le PELO n'est pas en conflit avec notre organisme car nous le voyons comme un complément des classes du samedi".* (Informateur d'une association portugaise).
>
> * * *
>
> *"Je ne me sens pas du tout menacée par PELO. Je trouve ça très intéressant que l'école publique s'implique car l'école du samedi connaît de nombreux problèmes (enfants fatigués, enseignants peu formés, etc.). Si c'est à l'école publique, les enfants sont déjà sur place et ils considèrent l'enseignement de la langue d'origine comme une matière régulière".* (Informateur d'une association portugaise).

italiens,

> *"We agree on the program and its aims. We are not too concerned about the community keeping an exclusive control because the Italian community can do it through PELO and it is a part of the integrative process to acknowledge the Government move and collaborate with it".* (Informateur d'une association italienne).
>
> * * *
>
> *"Les Italiens veulent s'intégrer harmonieusement dans la société, c'est pourquoi nous sommes favorables au PELO. Nos rapports avec le Ministère sont des rapports de collaboration, pas des rapports conflictuels, puisque nos objectifs sont les mêmes et les deux programmes sont complémentaires".* (Informateur d'une association italienne).

espagnols,

> *"Nous sommes favorables à l'utilisation des structures publiques du Québec: au Centre d'études espagnoles de Montréal, nous avons recommandé au Gouvernement espagnol de*

faire une expérience de coordination d'efforts avec le PELO. Mais certaines personnes impliquées au CEEM sont opposées à un rapprochement avec le PELO: elles ont peur de perdre leur clientèle, d'être dispersées".
(Informateur d'une association espagnole).

juifs,

"La première question que s'est posée notre communauté c'est: «Quel effet pourrait avoir le PELO sur nos écoles de jour?» Nous avons fait un forum là-dessus et finalement l'Association des écoles juives s'est prononcée pour dire qu'on ne voyait pas d'inconvénients. Car s'il y a des gens qui veulent une éducation juive mais ne sont pas prêts à y investir 12 heures par semaine comme chez nous, les deux heures et demie qui sont données par PELO ne peuvent vraiment pas être une concurrence, car ce n'est pas la même clientèle. Peut-être même le contact avec PELO à l'élémentaire peut-il amener certains élèves à fréquenter une école juive au secondaire. Au niveau des synagogues et des Lubavitch, qui offrent des cours à temps partiel, eux craignent encore les conséquences du PELO sur leur propre système".
(Informateur d'une association juive).

ukrainiens,

"Everybody at the Ukrainian School Board agreed on the principle but we did not enter the program for practical reasons because of the spreading of our pupils".
(Informateur d'une association ukrainienne).

ou chinois.

"I never heard of the program before but I agree with the implication of the public school system and I am not afraid to loose clientele because Saturday and Sunday give extra burden to the children. If it is possible to offer Heritage Languages inside the regular school day that would be the best. But even before or after school, would be better than Saturday and Sunday".
(informateur d'une association chinoise).

Cette tendance est de plus confirmée par les données de l'enquête de Lefebvre, Ruimy-Van Dromme et Van Dromme[45] où 66,2 % des leaders ethniques interrogés et provenant de huit communautés se sont déclarés favorables à une responsabilité partagée entre le système scolaire public et les associations communautaires dans le domaine de l'enseignement des langues d'origine. Dans cette étude, le groupe grec était le plus divisé (45,7 % considéraient que l'enseignement des langues d'origine devait être la responsabilité exclusive des groupes ethniques contre 48,6 % pour une responsabilité partagée), alors que les Portugais constituaient le seul groupe où un important pourcentage de répondants (32,7 %) désiraient que le système scolaire public seul assume les cours de langues et de cultures d'origine.

Si l'on semble s'entendre au sein des groupes d'implantation plus ancienne à l'exception des Grecs, sur la désirabilité d'un encouragement étatique du maintien du pluralisme et de l'implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine, cet accord de principe n'exclut toutefois pas, comme nous l'avons vu au chapitre 3, certaines critiques des associations communautaires (surtout portugaises et espagnoles) sur le contenu des programmes et surtout sur le manque de mécanismes qui pourrait favoriser leur participation. Cependant, ces préoccupations sont toujours demeurées discrètes et n'ont donné lieu à aucune réaction officielle d'organismes communautaires:

> *"Au début, il y avait un groupe de consultation: ils tenaient compte de nos opinions. Maintenant, ils ne nous consultent plus, les recommandations viennent toutes du Gouvernement. M. Bitton voulait que les gens de la communauté puissent s'impliquer dans l'implantation du programme et pas seulement dans la rédaction des programmes mais maintenant, on n'est plus impliqué dans l'implantation. Ça serait mieux si l'on impliquait les personnes influentes dans la communauté qui pourraient travailler avec les parents pour les convaincre d'adhérer au PELO. Mais maintenant, on a perdu les rênes du projet, le comité consultatif a été dissous, ils n'entendent plus la voix de la communauté".*
> (Informateur d'une association ethnique).

Le manque de consultation des communautés lors de la sélection des enseignants par les commissions scolaires apparaît également aux yeux des intervenants d'origine immigrante comme un facteur négatif qui reflète un manque de contrôle communautaire sur le programme.

Seuls les interlocuteurs de la communauté italienne se considèrent suffisamment impliqués dans la mise en oeuvre du PELO, même s'ils insistent sur la nécessité d'institutionnaliser une participation qu'ils semblent apprécier. Le PICAI, qui constitue le seul organisme responsable de l'enseignement des langues d'origine dans la communauté italienne et qui travaille en étroite collaboration avec le Ministère et certaines commissions scolaires, a d'ailleurs adopté les programmes du PELO et organise des journées pédagogiques pour ses propres enseignants en utilisant comme personne-ressource l'ADP du Ministère[46].

> *"Nos relations avec le Ministère et les responsables du programme sont bonnes: il y a beaucoup d'échange et de soutien. Mais il faudrait institutionnaliser le «contrôle» ethnique car, si actuellement la collaboration existe, rien n'est garanti et il pourrait y avoir des changements".*
> (Informateur d'une association ethnique).

Les facteurs qui sont à l'origine de cette implication plus grande de la communauté italienne dans le PELO sont difficiles à cerner, mais on peut signaler, entre autres, la responsabilité exclusive du PICAI dans le dossier qui permet au Ministère de travailler avec un seul interlocuteur, l'importance démographique de cette communauté dans la société québécoise et, malgré les conflits interethniques des années 70, sa relative intégration au sein des institutions publiques, plus spécifiquement dans diverses commissions scolaires où certains intervenants d'origine italienne ont joué un rôle de liaison et de promotion du programme auprès de leur communauté[47].

Relativement au statut des langues d'origine à l'école publique et au modèle qu'on devrait y privilégier, bien qu'un certain nombre d'intervenants se soient prononcés dans le cadre de nos entrevues en faveur du maintien de la politique ministérielle originale d'intégration du

PELO à l'horaire scolaire régulier, dans l'ensemble, les communautés ne se sont guère mobilisées en faveur du modèle intégré. De plus, aucun organisme communautaire n'a pris position officiellement à ce sujet.

> *"It could be nice to have the program integrated if time permits, but it is not essential. If it cannot, it is still fine, better than Saturday morning. It is not a priority for the Italo-Canadian Congress".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Nous favorisons l'intégration mais nous n'insistons pas beaucoup car la grille horaire est très chargée et il ne faut pas pénaliser les enfants".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Il faut que la langue d'origine soit enseignée dans les écoles non pas comme un programme spécial mais comme une matière comme n'importe quelle autre".*
> (Informateur d'une association ethnique).

Le fait que le «Rapport sur l'École québécoise et les Communautés culturelles»[48] n'ait pas jugé bon de retenir l'intégration du PELO à l'horaire scolaire régulier dans ses recommandations relatives à l'enseignement des langues d'origine illustre d'ailleurs le peu d'importance qu'occupe la question parmi les diverses préoccupations éducatives des associations communautaires.

En ce qui concerne les parents «de la base» dont les enfants fréquentent les cours de langue d'origine à l'école publique, il existe un très large consensus, tant chez les intervenants scolaires que communautaires, pour les présenter comme un groupe extrêmement discret, sinon absent, dans le débat. Les parents des communautés d'implantation plus ancienne apprécieraient le PELO, considéré comme un service complémentaire ou substitut de l'école du samedi, mais n'auraient pas été à l'origine de sa mise en oeuvre dans les diverses écoles et ne seraient généralement pas prêts à se mobiliser en sa faveur.

"Les enfants font beaucoup les deux programmes. Pour les parents le PELO est vu comme un privilège: ils font deux heures et demie de plus que l'école du samedi, alors, il n'y a aucune plainte de la part des parents sauf chez une minorité de personnes instruites qui voudraient plus d'écrit".
(Direction d'école).

* * *

"Ce n'est pas une revendication des parents italiens. Ça les intéresse, ça remplace l'école du samedi mais ça n'est jamais sujet à controverse. Il n'y a pas de mobilisation autour du PELO".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"The parents see it as a service. They appreciate that the Government recognizes the value of their language and culture. But I receive very little feed-back and I guess if it was to disappear I'd get only a few phone calls".
(Direction d'école).

* * *

"Les Portugais ont été heureux lorsqu'on leur a offert le PELO. Mais ce n'est pas une demande qui venait d'eux. Encore maintenant, même si le programme semble apprécié, à en juger par la popularité de la Fête PELO, les parents n'en parlent presque jamais".
(Direction d'école).

Alors que ni la question du contrôle communautaire, ni celle de l'intégration du PELO ne sont apparues comme des dimensions importantes des réactions des parents, certains interlocuteurs croient cependant que la qualité pédagogique des programmes et les orientations privilégiées apparaîtraient comme problématiques, surtout dans certaines communautés plus traditionalistes. Les répondants du milieu scolaire et des associations ethniques ont toutefois des visions divergentes en ce qui concerne la préférence des parents pour l'enseignement donné à l'école du samedi ou celui dispensé à l'école publique. En effet, la majorité des informateurs des milieux ethniques considèrent que les parents préfèrent

les écoles communautaires, alors que dans le milieu scolaire on fait état d'une préférence pour le système scolaire public ou d'une égale indifférence à l'égard des deux.

> *"Les parents préfèrent les classes du samedi. 4 heures et demie, c'est sérieux et puis, ils ont des examens comme là-bas. Au PELO, ils mettent l'accent sur l'activité ludique et l'oral. En terme de niveau, ça n'est pas très haut. En général, les parents pensent que l'école publique manque de discipline".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Le choix des parents se fait uniquement pour des raisons pratiques comme l'horaire, pas pour des préférences idéologiques ou pédagogiques. Si nous avions des programmes intégrés partout, la très grande majorité des parents inscriraient leurs enfants au PELO, pas au PICAI".*
> (Informateur d'une association ethnique).

* * *

> *"Les parents trouvent en général que la qualité pédagogique du PELO est supérieure à celle des écoles ethniques. Cependant, chez certains groupes ils envoient leurs enfants à l'école du samedi car celle-ci fournit un certificat d'études équivalent à celui du pays d'origine".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

* * *

> *"Certains élèves vont aux deux mais d'autres ne vont à aucun. Ça n'est pas un engouement extraordinaire pour le PELO puisqu'à peu près la moitié des élèves italiens y sont inscrits. Mais je ne crois pas que les parents préfèrent le PICAI: car lui aussi a beaucoup perdu de clientèle. Ils sont passés de six classes à deux classes".*
> (Direction d'école).

Les résultats de l'enquête d'Azzam et McAndrew[49] ne permettent pas de trancher le débat de façon catégorique, même s'ils indiquent une

satisfaction des parents beaucoup plus grande que les discours de certaines associations ethniques ne le laissent percevoir. 82,4 % des parents se disent en effet satisfaits du PELO et 62,5 % (du nombre limité de parents qui ont répondu à cette question) déclarent préférer le cours PELO à ceux organisés par les associations ethniques. Cependant, les commentaires types des parents laissent percevoir un certain nombre de critiques qui reflètent étroitement les préoccupations des leaders ethniques (manque de consultation, faiblesse de l'écrit, heures d'enseignement trop courtes, etc.).

Pour rendre compte de la faiblesse de la mobilisation des diverses associations et des parents des communautés d'implantation plus ancienne en faveur de l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique ou d'un statut accru pour le PELO dans cette institution, deux explications sont invoquées le plus fréquemment chez l'ensemble des répondants de tous milieux.

La première concerne la complétude institutionnelle poussée qui prévaut au sein de la plupart de ces groupes, qui expliquerait certaines résistances à l'intervention étatique des organismes communautaires et l'absence de mobilisation des parents, qui ont accès à un double réseau d'enseignement des langues d'origine (sans parler des écoles privées ethniques, généralement absentes du discours de nos interlocuteurs, mais dont il est plausible de penser qu'elles contribuent dans les communautés touchées à un «écrémage» des parents les plus militants).

> *"Dès que le programme a commencé, il y a eu des réticences surtout chez les Grecs parce qu'ils craignaient la concurrence avec leurs propres écoles du samedi, mais surtout de perdre de la clientèle pour leur école à temps plein".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

* * *

> *"Les anciennes communautés, surtout au début, pensaient qu'elles avaient quelque chose à perdre avec le PELO, qu'elles auraient moins de contrôle que dans les écoles ethniques. Certains leaders devaient craindre aussi de perdre un certain*

prestige si la clientèle de leurs écoles diminuait".
(Informateur d'une commission scolaire).

. . .

"The parents never made pressure for PELO or for integrated programs because they are satisfied by PICAI. They have two possibilities, if there was only one, they would be more mobilized".
(Direction d'école).

. . .

"Beaucoup de parents acceptent que PELO ne soit pas intégré, ne contestent pas la priorité donnée à l'oral et ne font pas de pressions pour avoir des équivalences avec le Portugal, car leurs enfants fréquentent les deux programmes".
(Informateur d'une association ethnique).

. . .

"The parents think it is very important to keep the language and the culture, so they have organized many chinese private part-time schools, but we are not the type of community to get involved to change policies in the public school system".
(Informateur d'une association chinoise).

La nette priorité accordée par les parents des communautés plus anciennes à la maîtrise des deux langues officielles les conduirait également à se préoccuper davantage de l'insuffisance et de la qualité de l'enseignement de la langue seconde, que du maintien des langues et des cultures minoritaires. Comme la majorité des enfants de ces communautés fréquentent l'école anglaise ou, s'ils sont inscrits à l'école française, ont une bonne maîtrise de l'anglais, c'est la question du français langue seconde qui domine parmi les préoccupations des parents[50].

"Si vous donnez aux parents le choix entre intégrer l'italien ou intensifier l'enseignement de la langue seconde, ils opteront pour la langue seconde et ça pareillement dans les deux réseaux".
(Informateur d'une commission scolaire).

. . .

"It is hard to demand that the Public School System integrate PELO because we already have French and English to learn and we should give priority to the basics".
(Informateur d'une association ethnique).

* * *

"If you would ask the parents what they most want in the schools right now, they definitely would say they would like more French instruction or even teach some subjects in French. My school Committee which is 100 % Italian reacted to PELO by saying: «We are teaching two hours and a half of Italian every week and only two hours of French: that's ridiculous.» They think PELO is a good thing but they would not fight for it, if it was to disappear. But there would be a great mobilisation if I was to diminish what we now have in French".
(Direction d'école).

* * *

"Certains parents grecs préféreraient avoir l'anglais en 1re année plutôt que le grec mais la plupart considèrent que ce n'est pas un problème parce que les enfants parlent déjà bien l'anglais. C'est le français qui est plus problématique car les parents se rendent compte que leurs enfants sont faibles. Vous savez, dans notre quartier, le français, c'est comme le latin, une troisième langue que personne ne parle en dehors de l'école. Certains disent: «Lorsqu'on a PELO intégré, les autres enfants font des progrès pendant que les nôtres font des langues d'origine» et insistent sur la nécessité d'augmenter le temps d'enseignement en français et d'assurer la présence des élèves en classe".
(Informateur d'une association ethnique).

Dans l'ensemble de nos entrevues, peu de répondants, de quelque milieu qu'ils proviennent, accréditent la thèse selon laquelle le manque de mobilisation des communautés d'implantation plus ancienne en faveur du programme résulterait d'une résistance passive aux objectifs sociaux qui ont été à l'origine de sa mise en oeuvre. Seule une minorité de représentants des associations ethniques se réfèrent, la plupart du temps favorablement, au projet d'intégration pluraliste que suppose le PELO

alors que, selon la vision presque unanime de nos interlocuteurs, les parents auraient complètement dissocié le programme, considéré comme un service, de sa philosophie plus large dont ils n'auraient la plupart du temps pas conscience.

"The hard feeling around Bill 101 existed, but now it is gone. The chapter is closed and would not influence the participation to PELO. If something, Bill 101 created a sort of comeback of ethnic consciousness and identity. Now the young people see themselves as Italo-Québécois, not as Anglophones".
(Informateur d'une association italienne).

• • •

"Face à PELO, certains parents ont pensé au début que ça n'était qu'un «bonbon» mais la très grande majorité ne pense pas cela maintenant. Le PELO est un élément positif dans l'intégration au Québec, car ça permet de faire place aux «ethniques» dans le Québec nationaliste. Je ne suis pas encore certain qu'on est des Québécois aux yeux des autres mais PELO c'est très important: ça représente une nouvelle époque dans les relations interethniques. Even if there was some political interest, this is a positive gesture".
(Direction d'école).

• • •

"The Portuguese still have some illegals and some complain «why can't my child who is not legal attend the program?», but it would not make the program suspect to other parents. They don't relate the program to the Government or Bill 101".
(Direction d'école).

• • •

"Je pense que le PELO peut être positif pour les relations interethniques au Québec, car pour bien s'ouvrir à un autre groupe ethnique comme les Québécois, c'est important que notre communauté se sente acceptée et confortable avec ses propres racines. Même si ce n'était pas son intention principale, la Loi 101 va transformer la communauté francophone monolithique et donc à ce niveau c'est très positif.

Pour le moment, les parents ne font cependant pas le lien entre la francisation et l'ouverture au pluralisme. La plupart des parents, surtout chez les anglophones, ne connaissent pas le programme ou ignorent que c'est une initiative du Gouvernement".
(Informateur d'une association juive).

Cependant, il apparaît de manière assez évidente que plusieurs des justifications invoquées dans la position ministérielle en faveur du choix de l'école publique comme cadre privilégié de l'enseignement des langues d'origine, trouvent peu d'échos au sein des communautés plus anciennes. Les arguments de valorisation et d'intégration de l'élève minoritaire ou d'enrichissement interculturel des élèves d'autres origines, ont en effet moins de pertinence au sein de communautés où les enfants sont généralement regroupés dans des écoles où ils constituent la très grande forte majorité de la clientèle et où ils côtoient souvent du personnel scolaire de même origine qu'eux[51].

L'enseignement des langues d'origine apparaît donc, le plus souvent, défini comme une mesure de maintien des langues et des cultures d'origine dans les groupes d'implantation ancienne qui, sans s'opposer nécessairement à l'ouverture du programme à l'ensemble des élèves intéressés indépendamment de leur origine ethnique, ont également été ceux qui ont manifesté le plus de réticence lors de la consultation ministérielle à cet égard[52].

"No, I don't think that such a program should be opened to everyone. It is aimed at fostering culture and identity for the members of the ethnic community. I don't share the idea that teaching PELO in the public schools would valorize the Greek language and culture. This is an argument for people who are not proud or are lazy".
(Informateur d'une association grecque).

* * *

"Au réseau anglais, les élèves sont nés au Québec, ils parlent bien l'anglais, ils ne présentent pas de handicaps majeurs. Il n'est pas vraiment essentiel de valoriser la culture italienne

dans des écoles à 90 % italiennes, puisque celle-ci y constitue une culture dominante. L'éducation interculturelle au réseau anglais, ça consisterait plutôt à ouvrir les élèves italiens aux autres langues et cultures, comme pour les francophones au secteur français".
(Informateur d'une commission scolaire).

* * *

"Le programme PELO n'est pas pour que les élèves retournent chez eux mais pour qu'ils s'intègrent mieux ici. Les parents portugais ont beaucoup de misère à comprendre ça. Pour eux, le but d'apprendre la langue d'origine c'est que les enfants soient capables de suivre l'école portugaise, s'ils retournent au Portugal".
(Informateur d'une association portugaise).

* * *

"L'enseignement des langues d'origine à l'école publique n'est pas justifié dans la communauté par des arguments d'intégration ou de valorisation des élèves juifs. Les enfants n'ont pas de problèmes scolaires et, maintenant, ils sont généralement bien acceptés dans les écoles protestantes. Mais, pour ceux qui ne vont pas à l'école privée, c'est très important d'apprendre la langue hébraïque car c'est la seule façon d'apprendre leur tradition: la langue est le véhicule de la culture [...] Moi, personnellement, je serais favorable à ouvrir le programme d'hébreu à tous mais d'autres dans la communauté s'y opposeraient pour des raisons religieuses".
(Informateur d'une association juive).

Seuls quelques interlocuteurs des communautés italienne et portugaise semblent accorder un certain poids à l'argument d'un impact positif d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique sur l'intégration des élèves des communautés culturelles et la sensibilisation des élèves «de vieille souche» surtout dans les milieux où les langues et les cultures minoritaires ne sont pas dominantes.

"Notre but est de favoriser l'intégration la plus harmonieuse pour les immigrés d'origine italienne. L'enseignement des

langues et des cultures d'origine doit être considéré en fonction de cette intégration qui doit être faite sans rupture. La rupture avec la langue et la culture d'origine peut créer des problèmes psychologiques et pédagogiques".
(Informateur d'une association italienne).

* * *

"Lorsque l'enfant est en minorité à l'école, il se sent souvent rejeté et peut avoir honte de ses origines. En montrant que le milieu scolaire valorise sa langue et sa culture, celui-ci favorise une meilleure intégration de l'élève à l'école".
(Informateur d'une association portugaise).

* * *

"Je ne sais pas si du point de vue pédagogique on devrait offrir le programme à tous car je craindrais une diminution de la qualité de l'italien enseigné. Mais, il n'y a pas de doute que ça serait mieux sur le plan des relations interculturelles et que ça permettrait à beaucoup de petits Québécois de s'ouvrir à d'autres langues et cultures".
(Informateur d'une association italienne).

L'enquête d'Azzam et McAndrew[53] montre cependant que, même dans les écoles françaises où ils constituent une minorité, les parents des communautés plus anciennes, confondus avec les parents d'arrivée plus récente dans le corpus de cette étude mais représentant la forte majorité des répondants, accordent peu d'importance à la justification intégrative. En effet, alors que 83,3 % d'entre eux ont déclaré avoir inscrit leur enfant au PELO à cause de l'importance de maintenir leur langue et leur culture, seulement 13,7 % ont cité une meilleure intégration de leur enfant à l'école comme un des motifs de leur décision.

5.4.2 Les groupes d'implantation récente

Les groupes d'implantation récente, dont la majorité des membres sont au Québec depuis les années 1970 et même pour certains depuis l'instauration de la Loi 101 et la mise en oeuvre du PELO, ont joué un rôle

beaucoup plus actif dans la promotion du PELO. En effet, si pour des raisons évidentes, ils n'ont pas été à l'origine de la politique d'introduction de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, c'est suite à la mobilisation de nombreux parents juifs sépharades, arabophones, vietnamiens, latino-américains, chinois du Sud-est asiatique ou de Hong-Kong, que de nouveaux programmes ont été ouverts par le Ministère ou mis en oeuvre par les commissions scolaires et les écoles. Bien que le cas Henri-Beaulieu ait seul retenu l'attention des médias, à cause de son aspect conflictuel, l'intérêt de nombreux parents des communautés d'implantation récente à un encouragement du pluralisme à l'école publique s'est manifesté à plusieurs occasions.

> *"À notre école, le comité de parents, qui comporte plusieurs différentes ethnies, a demandé d'avoir les programmes en chinois, vietnamien, cambodgien et laotien. Alors, on a fait connaître leurs besoins à la commission scolaire qui s'est montrée favorable".*
> (Direction d'école).

* * *

> *"Dans mon école, le programme a commencé suite aux pressions des parents hispanophones, très largement sud-américains; puis les Vietnamiens et les Arabes ont formé des mini-comités ad hoc afin de favoriser la mise en oeuvre de programmes dans leurs langues d'origine".*
> (Direction d'école).

* * *

> *"Nous voulions absolument que nos enfants puissent bénéficier du PELO arabe. Depuis plusieurs années, nous avions fait des pressions au niveau de l'école et du comité de parents pour l'obtenir. Mais nous nous sommes toujours heurtés à un mur d'opposition. Alors, nous avons décidé de nous présenter en grand nombre à l'Assemblée générale pour faire élire plus de personnes favorables au PELO sur le comité d'école".*
> (Informateur d'une association ethnique).

La seule exception notable au sein des communautés d'implantation récente concerne les parents haïtiens qui, malgré l'évolution récente des

attitudes à l'égard du créole dans la communauté et le demi-succès du PELO créole à la CÉPGM[54], continueraient de manifester beaucoup de réticences à accorder un statut de savoir scolaire à cette langue encore fortement dévalorisée.

> *"Même les analphabètes qui n'ont jamais appris le français se dévalorisent et dévalorisent le créole. Alors, si, à l'école on prétend enseigner le créole, les parents vont s'opposer parce qu'ils ont honte et que certains ne veulent même pas admettre qu'il est parlé dans la famille. À la commission scolaire, nous avons décidé de «vendre» le PELO en mettant moins d'accent sur la langue mais en le présentant aux parents comme un programme qui permet aux enfants de s'initier à la culture haïtienne. Ça, les parents l'acceptent beaucoup mieux. Nous avons eu une réponse positive, mais pas massive: à peu près 10 % de la clientèle haïtienne de l'école visée".*
> (Informateur d'une commission scolaire).

Ne jouissant pas de la même complétude institutionnelle que les groupes d'implantation plus ancienne, les communautés récentes n'ont exprimé aucune résistance à l'intervention étatique, d'autant plus que, tel que vu plus haut, les programmes pour les nouvelles langues ont été élaborés au niveau local, ce qui permettait un processus de participation beaucoup plus décentralisé. Dans l'ensemble, ces groupes semblent considérer l'école francophone et le système scolaire publique comme un lieu légitime de pression et de mobilisation. Ils paraissent donc plus sensibles à l'importance d'une valorisation de leur langue d'origine dans ce cadre.

> *"La communauté latino-américaine à Greenfield Park préfère l'enseignement des langues d'origine à l'école publique car, dans leur tête, l'école publique, c'est du sérieux. Ils ont des relations faciles avec le système scolaire: ils ont l'habitude d'aller à l'école pour d'autres activités parascolaires. Ils sont bien intégrés du côté francophone, ils sont arrivés récemment et s'identifient bien avec la communauté et l'école francophones".*
> (Informateur d'une association hispanique).

* * *

"Les nouveaux immigrants chinois sont plus scolarisés, plus jeunes, et mieux adaptés au Québec. À Ville St-Laurent, les parents chinois du Sud-est asiatique ont fait des pressions sur la commission scolaire pour recevoir un enseignement de leur langue d'origine. Ils n'éprouvent pas de réticences face à l'école publique".
(Informateur d'une association chinoise).

* * *

"Le premier écho que nous avons eu du PELO est venu des écoles françaises de la PSBGM où il y a de nombreux immigrants juifs, israéliens, russes ou marocains. Les sépharades sont venus au Conseil d'éducation juif et ont dit que c'était important d'avoir un PELO. Étant de tradition française, ces parents accordent généralement beaucoup de statut à l'école publique. C'est par eux qu'on en a entendu parler".
(Informateur d'une association juive).

* * *

"Il n'y a pas de débat dans la communauté vietnamienne par rapport à l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine car les alternatives n'existent presque pas. Les parents ne font pas de comparaison. Les parents respectent beaucoup l'école publique, et n'ont aucune méfiance face au Gouvernement: ils sont bien intégrés à l'école et à la société francophone".
(Informateur d'une association vietnamienne).

* * *

"Les Arabes n'ont jamais essayé de s'isoler, du fait qu'à la base ils sont majoritairement francophones. Ils veulent s'intégrer, pas former des ghettos [...] Nous ne voulons pas aller à l'école privée arabe (et ce n'est pas parce que nous n'en avons pas les moyens). Nous voulons demeurer à l'école publique mais qu'il y ait une place pour notre langue et notre culture même si c'est le français qui doit continuer de dominer".
(Informateur d'une association arabe).

De plus, l'impact positif de l'enseignement des langues d'origine sur l'intégration et le sentiment d'appartenance de l'élève minoritaire au milieu scolaire est particulièrement valorisé dans ces communautés

d'arrivée récente dont les enfants fréquentent presque exclusivement des écoles de langue française comprenant une importante clientèle de Québécois «de vieille souche». Dans le cadre de nos entrevues, nombre d'interlocuteurs des associations communautaires insistent également sur la pertinence du projet pluraliste plus global que suppose le PELO.

> *"La grande préoccupation des communautés culturelles c'est l'intégration. Le système scolaire doit changer de l'intérieur. PELO, c'est positif mais il ne faut pas que ce soit seulement un ajout. Il n'y a pas d'opposition entre l'intégration et l'enseignement des langues d'origine; car ce n'est pas en coupant l'enfant de ses racines qu'on va faciliter son intégration. En détruisant notre culture, le Québec ou une autre province n'y gagnera rien mais si on nous respecte, nous pouvons, en nous greffant, enrichir la culture québécoise".*
> (Informateur d'une association multi-ethnique).

* * *

> *"C'est très positif que le Québec s'intéresse au Vietnamien et encourage la culture vietnamienne qui, contrairement à l'anglais, n'est pas perçue comme une menace pour les francophones mais comme un complément".*
> (Informateur d'une association vietnamienne).

* * *

> *"Le programme PELO est peut-être dérangeant pour les enseignants mais c'est très important moralement et culturellement car ça permet d'alléger le choc culturel que les enfants connaissent et aussi d'adapter l'école québécoise à la diversité culturelle. Le Gouvernement a déjà compris l'importance de l'interaction des communautés et du respect de chacun et je crois qu'avec le temps, les enseignants vont comprendre aussi".*
> (Informateur d'une association hispanique).

* * *

> *"En choisissant de venir au Québec, c'est évident que j'ai choisi de vivre en français sinon j'aurais pu aller à Toronto. Mais pourquoi ne pourrais-je pas, en même temps, donner à mes enfants la possibilité de connaître d'autres langues, dont celle de leur pays d'origine? Ça permet un contact avec la parenté,*

et ça valorise les enfants de sentir que leur langue et leur culture sont acceptées par les Québécois. Lorsque le Gouvernement a offert le PELO, il y a 10 ans, il comprenait très bien que de respecter les langues et les cultures d'origine à l'école française, ça favoriserait l'intégration à la société québécoise, pas le contraire".
(Informateur d'une association arabe).

Cette conception de l'enseignement des langues d'origine, comme mesure essentiellement intégratrice, s'accompagne également d'un accent plus fort mis sur la sensibilisation interculturelle des élèves d'autres origines à laquelle un tel programme est susceptible de contribuer. On doit également noter que les organismes des communautés d'implantation récente sont ceux qui ont manifesté le plus d'ouverture lors de la consultation ministérielle sur la pertinence d'offrir le PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée, indépendamment de son origine[55].

"Ça serait très important qu'il y ait plusieurs PELO offerts dans notre école et de voir des francophones s'inscrire à des cours d'autres langues. Il ne faut pas que l'enseignement des langues d'origine devienne un ghetto ou que ça accentue la concentration d'une seule ethnie dans la même école. Pour que tout le monde s'intègre bien, il faut qu'il y ait des Québécois de souche et plusieurs différentes ethnies".
(Informateur d'une association ethnique).

Cependant, malgré cette présence relativement dynamique des communautés d'implantation récente dans le dossier, certaines de leurs caractéristiques liées précisément à leur arrivée récente, contribuent à donner moins d'impact à leur intérêt en faveur de l'introduction des langues d'origine à l'école publique.

Tout d'abord, ces communautés sont généralement peu organisées et ne comptent pas d'organisations «parapluies» représentatives qui puissent amplifier la voix des parents ou faire circuler l'information de façon plus large. Dans le cadre de nos entrevues, il a parfois même été difficile d'identifier des organismes qui représenteraient les communautés d'implantation récente. De plus, alors que certains parents à la base

s'étaient souvent impliqués dans le PELO, les associations quelque peu visibles de la communauté n'avaient parfois jamais entendu parler du programme ou ne le connaissaient que très peu.

> *"La plupart des parents latino-américains ne connaissent pas les ressources offertes par le Gouvernement. Ils peuvent penser que c'est l'école ou un organisme privé qui offre le PELO. Moi-même, avant d'organiser les cours à Greenfield Park, je n'avais jamais entendu parler du PELO".*
> (Informatrice d'une association hispanique, enseignante du PELO).

* * *

> *"Ce n'est pas notre organisme qui a fait pression mais un groupe de parents. Nous, nous avions un peu entendu parler du PELO mais nous n'avions jamais eu de contact avec le Gouvernement ou le Ministère".*
> (Informateur d'une association chinoise).

* * *

> *"Les immigrants du Sud-est asiatique et les Latino-américains sont très divisés: ils n'ont pas d'associations qui les regroupent, pas de porte-parole qui puissent parler au nom de la communauté dans son ensemble. Alors les pressions sont nécessairement très localisées".*
> (Informateur du MCCI).

De plus, précisément parce qu'ils sont encore en plein processus d'adaptation à la société québécoise et que leur langue d'origine ne leur semble guère menacée, beaucoup de parents accorderaient une forte priorité à leur propre intégration socio-économique et à l'apprentissage du français par leurs enfants. Cette tendance serait particulièrement nette chez les communautés allophones plus défavorisées, alors que les groupes dont les membres appartiennent majoritairement à des catégories socio-économiques moyennes ou élevées et/ou qui possèdent à leur arrivée au Québec une bonne connaissance du français (juifs sépharades, arabophones) seraient plus susceptibles de s'impliquer en faveur de l'encouragement du pluralisme linguistique et culturel à l'école.

"Certaines communautés, comme les Haïtiens, confrontés au racisme, n'ont que peu d'énergie à consacrer au maintien de leur culture, puisque c'est l'intégration qui est leur principal problème".
(Informateur du MCCI).

• • •

"Du côté des Laotiens et des Cambodgiens, c'est parfois plus difficile car beaucoup sont des réfugiés arrivés en catastrophe. Ils ont moins d'énergie à mettre sur l'enseignement des langues d'origine qui n'est peut-être pas une priorité dans la communauté. Parfois, certains préféreraient plus d'aide en français, des cours de rattrapage".
(Informateur d'une commission scolaire).

• • •

"Les parents n'ont pas encore réfléchi à la question du pluralisme: ils arrivent dans un pays étranger, ils acceptent d'apprendre la langue. Leur priorité, c'est d'apprendre le français, de s'adapter. Ils sont contents que le PELO existe, mais ils n'éprouvent pas un sentiment d'urgence car à la maison, les enfants parlent encore très bien le vietnamien".
(Informateur d'une association vietnamienne).

• • •

"Les Libanais à Henri-Beaulieu et à Ville Saint-Laurent, c'est une communauté plutôt favorisée, instruite, et qui parle bien le français. Ils connaissent le Québec, le système d'éducation et savent quels programmes sont disponibles et où s'adresser. C'était bien évident qu'une telle communauté n'accepterait pas toujours qu'on n'accorde pas plus d'attention à leurs besoins. Dans d'autres écoles, les parents allophones sont plus démunis financièrement et linguistiquement. Ils comprennent moins bien les structures. Ceux-là peut-être que ça prendra la prochaine génération pour qu'on les entende, mais pas les arabophones".
(Informateur d'une commission scolaire).

Notes du chapitre 5

1. Index de l'Actualité: 1977-1987.

2. Canadian News Index: 1977-1987.

3. The Globe and Mail, «Quebec Ethnic Groups Cool to Ethnic Language Classes», Toronto, 22 novembre 1982.

4. Revues de la presse hebdomadaire, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, janvier 1988 à décembre 1988.

5. Syndicat des enseignants de Le Royer, lettre à monsieur Claude Sabourin, directeur du Service du développement pédagogique, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Objet: Projet PELO, Montréal, 7 mars 1979.

   Idem, lettre de madame Micheline Sicotte à monsieur Maurice Poirier, directeur général de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 27 septembre 1988.

6. Communauté Hellénique de Montréal, La position des organismes éducationnels grecs vis-à-vis l'introduction de l'enseignement de la langue grecque dans le système scolaire public, Montréal, 1980.

7. Ministère de l'Éducation du Québec, Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). Pourquoi?, BSCC, Québec, 1983, p. 4.

8. Gouvernement du Québec, La politique du développement culturel au Québec, Québec, Éditeur officiel, 1978.

9. Ministère de l'Éducation du Québec, Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). État de la situation, BSCC, 1983, p. 7.

10. J. Bitton, «L'enseignement des langues d'origine et ses relations avec l'enseignement de la langue française au Québec», Québec-Français, mai 1984, p. 80.

11. Ministère de l'Éducation du Québec, Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). Pourquoi?, BSCC, Québec, 1983, p. 5.

12. J. Bitton, op. cit., p. 81.

13. Ibid.

14. Ministère de l'Éducation du Québec, programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). État de la situation, BSCC, 1983, p. 8.

15. Ibid., p. 9.

16. Robert Attar, entrevue avec le chercheur, montréal, 15 mai 1985 et Georges Latif, entrevue avec le chercheur, Montréal, 4 juin 1985.

17. Anne-Marie Folco, entrevue avec le chercheur, Montréal, 18 avril 1985; Simone Azzam, entrevue avec le chercheur, Montréal, 15 mai 1985 et Roch Archambault, directeur de l'Enseignement, Commission scolaire Sainte-Croix, entrevue avec le chercheur, 16 novembre 1988.

18. Roch Archambault, loc. cit. et Marc Sabourin, commissaire, Commission scolaire Sainte-Croix, entrevue avec le chercheur, Montréal, 21 novembre 1988.

19. Syndicat des enseignants de Le Royer, lettre à monsieur Claude Sabourin, directeur du Service du développement pédagogique, Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Objet: Projet PELO, 7 mars 1979.

20. Marie McAndrew, L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée, Rapport final, MEQ, juin 1988.

21. Ibid.

22. Simone Azzam et Marie McAndrew, Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de l'impact de ce programme sur les élèves et les écoles de la CÉCM, Rapport de recherche, CÉCM.

23. Ibid.

24. J. Bitton, «L'étude des langues d'origine favorise l'intégration des enfants», Le Devoir, cahier spécial «Les communautés culturelles à l'école», 24 août 1984, p. xv.

25. Coopération Nord/Sud en Éducation, «Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la CÉCM», Rapport de recherche (avec

l'Association des directeurs d'école de Montréal et l'Alliance des professeurs de Montréal [CEQ]), Montréal, 1986.

26. Simone Azzam et Marie McAndrew, loc. cit.

27. Ibid.

28. Ibid.

29. Marie McAndrew, loc. cit.

30. Idem, Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais, Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 1988.

31. Entre autres: A. Pratte, «Un travail de missionnaire», La Presse, 28 mai 1988 et Cécile Gédéon-Kandalaft, Point-de-vue, La Presse, 20 juin 1988.

32. Cécile Gédéon-Kandalaft, loc. cit.

33. Alfredo Folco, entrevue avec le chercheur, Montréal, 13 juin 1985.

34. Canadian News Index: 1977-1987.

35. The Globe and Mail, loc. cit.

36. La Gazette, «Don't Drop the Program...», 22 juin 1988.

37. Simone Azzam et Marie McAndrew, loc. cit.

38. The Globe and Mail, loc. cit. et Michel Laferrière, «Language and Cultural Programs for Ethnic Minorities in Quebec», Canadian and International Education, vol. 14, N°1, 1985.

39. Communauté Hellénique de Montréal, loc. cit.

40. Ibid.

41. The Globe and Mail, loc. cit.

42. Communauté Hellénique de Montréal, loc. cit.

43. Ibid.

44. Robert Attar, loc. cit.

45. J. Lefebvre, H. Ruimy-Van Dromme et L. Van Dromme, «L'école et l'intégration des communautés ethno-culturelles au Québec: une étude des perceptions des leaders ethniques», Rapport de recherche, projet de recherche sur l'éducation des minorités, UQAM-McGill, Montréal, 1985.

46. F. Binamé, entrevue avec le chercheur, Montréal, 24 avril 1985 et V. Di Genova, entrevue avec le chercheur, Montréal, 2 mai 1985.

47. Alfredo Folco, loc. cit.

48. Ministère de l'Éducation du Québec, «L'École québécoise et les Communautés culturelles», Rapport du Comité, Québec, 1985.

49. Simone Azzam et Marie McAndrew, loc. cit.

50. D. Chesterman, entrevue avec le chercheur, Montréal, 30 juin 1985; Anne-Marie Folco, loc. cit. et Marie Mc Andrew, Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1988.

51. D. Chesterman, loc. cit. et Alfredo Folco, loc. cit.

52. Marie McAndrew, L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée, Rapport final, MEQ, juin 1988.

53. Simone Azzam et Marie McAndrew, loc. cit.

54. Molière Estinvil, agent de liaison avec la communauté haïtienne, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, entrevue avec le chercheur, Montréal, 16 novembre 1988.

55. Marie McAndrew, L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée, Rapport final, MEQ, juin 1988.

CHAPITRE 6

RELATIONS INTERETHNIQUES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE À L'ÉCOLE PUBLIQUE:

LES CAS ONTARIEN ET QUÉBÉCOIS

L'analyse comparative des caractéristiques des programmes d'enseignement des langues d'origine à l'école publique et celle des débats sociaux suscités par leur mise en oeuvre en Ontario et au Québec nous paraissent illustrer de manière particulièrement éclairante l'importance des divergences qui se manifestent, et surtout se sont traditionnellement manifestées, au sein de ces deux sociétés sur le plan des relations interethniques.

Sans ignorer l'existence de certaines similitudes dans les deux expériences présentées plus haut qui bénéficieraient d'une analyse sociologique ou anthropologique plus approfondie (pensons, entre autres, au phénomène de résistance au changement administratif ou pédagogique chez le personnel enseignant; à la tendance centrifuge plus marquée chez certains groupes minoritaires à spécificité religieuse ainsi qu'à la similarité des dynamiques observées dans les commissions scolaires séparées en Ontario et dans le réseau anglo-catholique au Québec), nous nous en tiendrons ici aux différences les plus marquantes qui dominent nettement, comme le lecteur aura d'ailleurs pu s'en convaincre en prenant connaissance des chapitres qui précèdent.

6.1 L'expérience ontarienne

Tel que montré plus haut, la société ontarienne peut être considérée comme une société relativement unifiée et dominée de façon convergente dans tous les champs sociaux par la majorité britannique qui y constitue clairement le groupe de référence pour les autres groupes ethniques. Dans cette province règne un consensus réel entre groupes majoritaire et minoritaires sur la désirabilité de l'intégration de ces derniers à la société ontarienne et sur la légitimité de l'intervention du gouvernement ontarien dans le champ des relations interethniques, alors qu'un conflit les oppose sur la définition même de l'Ontario comme culturellement unitariste (anglo-saxonne) ou pluraliste.

Sous l'effet des pressions du groupe minoritaire, l'État ontarien a amorcé, depuis une vingtaine d'années, une redéfinition partielle de la

société ontarienne en adoptant l'idéologie du multiculturalisme et en favorisant, sur le plan éducatif, une politique d'éducation multiculturelle où les mesures d'intégration et d'échange interculturel dominent. Cette évolution partielle peut être interprétée comme une tentative de l'État ontarien de préserver son hégémonie en répondant jusqu'à un certain point aux groupes minoritaires sans antagoniser la majorité britannique qui conserve largement son statut. On assiste ainsi en Ontario à une «gestion» relativement réussie des conflits interethniques sans remise en question radicale du modèle de relations interethniques dominant.

6.1.1 L'impact de la dynamique des relations interethniques sur le HLP

Dans un tel contexte, l'essentiel des caractéristiques de la politique d'enseignement des langues d'origine et du débat auquel elle a donné lieu s'analyse aisément et reflète largement la dynamique des relations interethniques qui a présidé à l'émergence du HLP.

À l'origine de l'adoption de la politique du Heritage Language Program par le gouvernement ontarien, on trouve en effet les pressions répétées des groupes minoritaires d'origine immigrante qui sont dans une relative position de faiblesse face à l'État ontarien, puisqu'ils initient le processus de mobilisation et jouent un rôle actif de demandeur. L'«ordre ethnique» qui prévaut dans la société ontarienne est également évident dans le focus de mobilisation des groupes minoritaires: il s'agit de demander à l'État ontarien, représentant du groupe dominant britannique, d'intervenir pour modifier l'école publique, institution elle aussi dominée par le groupe majoritaire. Nulle remise en question ici de la légitimité de l'intervention de l'État ontarien ou du rôle primordial de l'école publique dans l'intégration des minorités: dès l'origine de la mobilisation autour du HLP, les tendances centripètes l'emportent largement sur les tendances centrifuges au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante. De plus, les groupes les plus engagés sont les minorités défavorisées de deuxième génération, en processus de mobilité sociale, alors que les

groupes à statut plus élevé ou d'implantation plus ancienne, assurés d'une position plus confortable, sont beaucoup moins visibles.

Le compromis auquel souscrit le ministère de l'Éducation reflète également la position de force qui est celle du gouvernement ontarien et de la majorité britannique. Bien sûr, l'État doit céder quelque peu aux minorités afin de préserver sa légitimité mais la politique adoptée ne suppose aucune remise en question du statut des langues d'origine à l'école publique et, encore moins, de l'ordre ethnique dans la société ontarienne.

L'enseignement des langues d'origine est en effet défini comme une mesure d'éducation permanente, non incluse dans l'horaire régulier et relevant essentiellement des commissions scolaires pour lesquelles elle ne présente nullement un caractère obligatoire. Cette décentralisation est cependant ambiguë, puisqu'elle assure également aux communautés minoritaires un contrôle certain sur l'engagement du personnel et le contenu pédagogique, linguistique et culturel des programmes et satisfait donc certains groupes aux tendances centrifuges marquées et dans tous les groupes, certains éléments qui, pour des raisons diverses, redoutent le contrôle étatique sur les programmes HLP.

Le gouvernement ontarien doit également tenir compte de la nécessité de préserver sa légitimité aux yeux du groupe majoritaire dont certains éléments considèrent ce compromis comme excessif et s'opposent à tout encouragement de la diversité linguistique et culturelle par les fonds publics. Le programme HLP n'est donc pas défini comme une mesure spécifique aux groupes ethniques et ayant principalement pour but le maintien des langues et cultures minoritaires mais comme un programme scolaire ouvert à tous visant l'enrichissement collectif et une meilleure intégration des groupes minoritaires à l'école publique. Une telle définition de l'enseignement des langues d'origine suppose des changements majeurs face à la conception et aux pratiques traditionnelles des groupes minoritaires dans ce domaine: cependant, la décentralisation des programmes permet à ce processus d'adaptation de se faire graduellement, évitant ainsi une résistance marquée des éléments centrifuges au sein des groupes minoritaires.

Cette tendance à la décentralisation a aussi pour effet de déplacer le focus des conflits entre la majorité et les minorités du niveau provincial vers le niveau local, diminuant d'autant l'impact de la mobilisation des groupes minoritaires. La mise en oeuvre de la politique au niveau des commissions scolaires reflète donc les ambiguïtés du consensus ministériel ainsi que la spécificité des rapports interethniques. Dans certains contextes comme celui du TBE, l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine a donné lieu à un conflit qui, bien que localisé, rejaillit cependant sur l'ensemble de la société ontarienne où le statut des langues d'origine à l'école publique émerge comme un problème social important. Le gouvernement ontarien ne réussit donc pas totalement à préserver la légitimité de son compromis aux yeux de tous les groupes: cependant, entre les pressions de certains en faveur d'un retour à l'unitarisme anglo-saxon et les revendications des groupes minoritaires pour un statut accru des langues d'origine à l'école publique par la transformation du HLP en programme scolaire régulier, le compromis ministériel se maintient relativement bien, quitte à accepter des accommodements au TBE ou au MSSB.

Dans l'ensemble, tout comme les groupes minoritaires avaient été à l'origine des pressions en faveur du programme d'enseignement des langues d'origine, les divers conflits qui jalonnent les 10 ans d'existence du programme sont amorcés par les leaders ethniques, du moins les plus visibles dans certains groupes et, face à l'immobilisme du gouvernement qui se fige dans sa politique, ce sont eux qui réclament un statut accru pour les langues d'origine à l'école publique et l'intégration du HLP à l'horaire scolaire régulier. Encore une fois, les tendances centripètes l'emportent sur les tendances centrifuges, et, malgré la présence d'un courant discret qui favorise les programmes non intégrés et le contrôle «ethnique» qu'ils permettraient, les communautés apparaissent mobilisées politiquement en faveur d'une transformation de l'école publique et non d'une plus grande complétude institutionnelle pour les minorités.

Cette importance accordée par le leadership ethnique à la transformation des institutions majoritaires dans une dynamique

pluraliste favorise, surtout chez les minorités immigrantes de deuxième génération, une acceptation relativement facile des changements qu'implique l'intégration du HLP face aux orientations de l'enseignement traditionnel donné par les communautés. Au thème du maintien des langues et des cultures minoritaires succède graduellement celui de l'enrichissement de l'ensemble de la population scolaire et celui d'une meilleure intégration et de l'égalité des chances à l'école publique pour les minorités.

Dans ce conflit, la majorité britannique continue à agir essentiellement de façon réactive bien qu'on puisse noter, face à la menace désormais perçue, une tendance chez certains éléments à prendre l'initiative. Dans l'ensemble, la majorité britannique semble avoir accepté le compromis d'un programme non intégré et vouloir le préserver, bien que certains éléments réagissent plus négativement (commissaires à Scarborough, éditorialistes du Sun, grand public) et qu'une minorité se déclare prête à appuyer les changements d'idéologie préconisés par les groupes minoritaires (commissaires au TBE, éditorialistes du Toronto Star, personnel pédagogique des commissions scolaires, certains directeurs). Les oppositions au financement étatique de l'enseignement des langues d'origine s'articulent clairement autour d'arguments de type idéologique, alors que l'opposition à un statut accru des langues d'origine au sein de l'école publique fait appel autant, et sinon plus, à des rationnels administratifs et éducatifs (syndicat d'enseignants, directeurs d'école).

Si le débat autour de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique est vécu comme une menace par certains éléments du groupe majoritaire britannique, la domination linguistique, culturelle et politique de ce groupe n'apparaît cependant pas comme profondément ébranlée par ce conflit. Le peu de place qu'occupe le problème de la maîtrise de l'anglais par les élèves immigrants dans le débat, même chez les opposants d'une mesure comme le HLP, témoigne de la position de force qui demeure celle de l'anglais et du groupe britannique en Ontario. De plus, malgré la visibilité de la mobilisation minoritaire, surtout à Toronto, la politique ministérielle de compromis politique demeure intouchée et le statut des langues d'origine à l'école publique n'a été accru que dans

quelques contextes locaux où les groupes minoritaires représentent souvent, démographiquement, la majorité.

6.1.2 L'impact du HLP sur la dynamique des relations interethniques

Si la problématique d'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario reflète largement la dynamique des relations interethniques dans cette province, la politique du HLP et surtout l'émergence d'un champ symbolique de «conflit-intégration» autour de cette mesure constituent des éléments dynamiques qui rétroagissent sur l'état des relations interethniques dans la province.

Cet impact est particulièrement remarquable chez les groupes minoritaires d'origine immigrante dont les frontières avec le groupe majoritaire paraissent connaître des modifications importantes alors que la stratification intra-ethnique semble également touchée. En effet, la mise en oeuvre du HLP, ainsi que le débat qui l'a entouré, ont accentué la mobilité politique des communautés de seconde génération amorcée depuis une dizaine d'années: le conflit autour des langues d'origine constitue désormais un enjeu politique et la présence des communautés ethniques dans le débat public devient de plus en plus visible, surtout au niveau de la politique scolaire locale. Cette mobilité politique est accentuée par la cooptation de plus en plus répandue, surtout dans les commissions scolaires métropolitaines, de membres des minorités d'origine immigrante au sein d'organismes décisionnels ou consultatifs, ainsi qu'au sein des effectifs réguliers où apparaissent une série de positions liées à la diversité culturelle de la population scolaire (agent de liaison, interprète, responsable de relations communautaires, enseignant de langues d'origine).

Si cette présence de plus en plus marquée des communautés minoritaires au sein du système scolaire entraîne une transformation certaine du caractère monolithique de la société ontarienne, elle implique également une modification de l'identité des groupes minoritaires,

puisqu'elle suppose un affaiblissement des frontières ethniques autrefois relativement étanches. Ainsi, les personnes qui appartiennent à la fois au groupe minoritaire et au milieu scolaire semblent partager des traits culturels et des valeurs reflétant l'ambiguïté de leur statut identitaire: elles adoptent généralement des positions plus nuancées dans le débat relatif au HLP que les leaders des communautés dont elles sont issues. De même, la plupart des responsables des programmes Heritage au niveau local témoignent du lent mais clair processus de négociation culturelle qui se produit entre les représentants des commissions scolaires et les représentants des milieux ethniques traditionnels (associations, enseignants, parents) quant au contenu de l'enseignement et les valeurs qui doivent y être reflétées et aux caractéristiques de la pédagogie privilégiée. Si l'aspect décentralisé du programme a permis d'étaler dans le temps ce processus, sa direction est cependant sans ambiguïté: on s'oriente clairement vers une pédagogie moderne, un contenu «canadien» et une transmission de valeurs acceptables à la majorité de la société ontarienne. Bien que les minorités, dont l'orientation religieuse et non seulement culturelle diffère de celle de la majorité, aient montré plus de résistance face à ce processus d'uniformisation de l'enseignement des langues d'origine, il semble que l'attrait d'un financement étatique et d'une reconnaissance par l'école publique de la valeur de l'enseignement des langues et cultures d'origine soit tel que, dans l'ensemble, les communautés acceptent graduellement le prix à payer en terme d'autonomie culturelle.

L'ensemble de ces phénomènes qui témoignent d'une certaine modification des frontières ethniques et de l'identité culturelle des minorités, conséquente à l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine et aux conflits sociaux que cette mesure a suscités, permet d'ailleurs de contester deux affirmations souvent véhiculées par les opposants de l'idéologie multiculturelle. Premièrement, contrairement aux craintes exprimées par certains, le HLP, loin d'avoir contribué à renforcer l'inégalité scolaire et sociale, semble avoir été utilisé dans un processus de mobilité politique, sociale et éducationnelle par les groupes minoritaires. En effet, la lutte pour le pluralisme à l'école publique s'est accompagnée d'une mobilisation autour

d'autres questions scolaires, où l'égalité des chances est généralement centrale. Dans l'ensemble des communautés, le leadership graduellement dominant a en effet émergé autour de la question des langues d'origine mais s'est rapidement tourné vers l'ensemble de la condition scolaire vécue par les enfants des communautés minoritaires.

De plus, contrairement encore aux idées reçues, le débat autour de l'enseignement des langues d'origine en Ontario a eu pour effet de diminuer la ghettoïsation des groupes ethniques en rompant leur isolement traditionnel et non de l'accentuer. Premièrement, ces groupes ont opéré entre eux des alliances stratégiques; ensuite, ils ont créé pour la première fois des relations avec la communauté francophone en Ontario; et finalement, leur présence dans la société ontarienne et dans les institutions traditionnellement contrôlées par la majorité et plus particulièrement à l'école publique s'est accentuée.

Les conséquences sur la majorité britannique de l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine en Ontario sont plus complexes et plus difficiles à percevoir car une variété de réactions peut être identifiée chez divers groupes. Pour certains, cette menace appréhendée de rupture de l'ordre ethnique au sein de la société ontarienne a suscité une réactivation de leur identité ethnique et une mobilisation en faveur d'un retour à l'idéologie assimilationniste. À l'autre extrême, d'autres semblent avoir accepté la transformation de l'école publique et décidé d'utiliser à leur profit (et surtout à celui de leurs enfants) les programmes offerts. En autant que l'enseignement des langues d'origine ne vise pas principalement le maintien des groupes ethniques et que l'idéologie multiculturelle évacue l'aspect politique de l'ethnicité pour insister sur son caractère culturel, on peut penser que l'intégration des programmes HLP et la possibilité pour les enfants d'origine britannique de s'inscrire à ces cours contribuent à promouvoir une définition réellement pluraliste de la société et de l'école publique ontarienne auprès de certains membres de la majorité.

Cependant, ces deux positions extrêmes sont probablement le fait d'une minorité d'individus, et dans l'ensemble, étant donné l'état actuel

des relations interethniques en Ontario, il semble plutôt que le débat autour de l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine ait comme conséquence de légitimer la politique actuelle du Ministère aux yeux du groupe majoritaire britannique, c'est-à-dire de favoriser un glissement général vers une acceptation plus grande de l'idéologie pluraliste sans remise en question radicale du statut de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique ou dans la société. Cette solution, qui est celle du compromis, risque d'apparaître aux yeux du groupe majoritaire comme la plus favorable et la plus réaliste politiquement face à la nécessité de répondre aux pressions minoritaires tout en préservant son hégémonie, comme en témoigne d'ailleurs l'évolution récente de la politique ministérielle d'enseignement des langues d'origine.

6.2 L'expérience québécoise

Au Québec, les éléments qui se dégagent de notre analyse nous amènent également à percevoir les rapports étroits qui existent entre la dynamique sociale entourant l'introduction de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique et le modèle de relations interethniques qui existe dans cette province et ces éléments forment un contraste marqué avec la situation cernée en Ontario.

En effet, comme nous l'avons vu plus haut, la société québécoise a connu une remise en question radicale sur le plan de l'ordre ethnique puisqu'elle a évolué, depuis une vingtaine d'années, d'une société plurale et divisée à une société commune que l'on tente désormais de définir comme pluraliste. Jusqu'à tout récemment, l'ambiguïté de la domination ethnique caractérisée par le contrôle du politique par le groupe démographiquement majoritaire et de l'économique par le groupe minoritaire anglophone avait empêché l'émergence d'un tissu social cohésif et la constitution du groupe majoritaire comme un focus d'identification et de mobilisation pour les groupes minoritaires d'origine immigrante. L'intégration de ces derniers à la société québécoise francophone est donc longtemps demeurée faible et, sous l'effet du processus de mobilité sociale à travers les générations conséquent à leur assimilation aux anglophones, ces groupes tendaient, à

des rythmes différents, à occuper un rôle intermédiaire dans la structure socio-économique du Québec.

Les tentatives de remise en question de l'ordre ethnique à partir des années 60 ont clairement été initiées par le groupe majoritaire d'origine française, qui a émergé comme un groupe «nationalitaire» et s'est engagé dans un processus de «construction de la nation» et non par les groupes minoritaires qui, à l'inverse de la situation ontarienne, ont joué ici un rôle purement réactif. La construction de l'État québécois moderne, la redéfinition du Québec comme le foyer national d'un peuple majoritairement francophone et de la société francophone comme lieu de convergence pour les divers groupes ethniques, et plus spécifiquement l'intervention de l'État québécois dans le champ des relations interethniques, n'ont guère été perçues comme légitimes par les groupes minoritaires d'origine immigrante, qui n'ont commencé à se mobiliser le long de frontières ethniques qu'à partir du moment où la possibilité d'assimilation au groupe anglophone a été remise en question.

De plus, le mouvement même de la société québécoise désormais intégrée vers une définition pluraliste a été largement initié par l'État québécois, qui tentait alors de légitimer le processus de francisation aux yeux des groupes minoritaires en leur proposant un projet pluraliste qui permette l'émergence d'une société à la fois francophone et multiculturelle. Cependant, on ne peut prétendre que cette conception ait essaimé de façon notable au sein de la majorité francophone confrontée à une dynamique de changements sociaux extrêmement rapides.

Les premiers moments de résistance et de cynisme passés, les communautés d'implantation plus ancienne semblent désormais considérer relativement positivement cette évolution ou, du moins, avoir décidé d'en utiliser les éléments concrets qui peuvent leur être favorables. Mais dans l'ensemble, la problématique pluraliste n'a pas encore émergé comme un enjeu de mobilisation très visible au sein de ces groupes, qui connaissent toutefois une réactivation de leur préoccupation identitaire. La venue des groupes d'implantation récente, reconnaissant plus aisément le gouvernement québécois et la majorité francophone comme un focus

d'identification et de contestation, contribue cependant à la lente «normalisation» des relations interethniques au Québec, sans que l'on puisse affirmer la nature irréversible de ce processus.

Sur le plan des politiques éducatives, la persistance des caractéristiques de la société plurale passée ainsi que l'aspect extrêmement récent de la constitution d'une société commune se manifestent dans l'accent mis presque exclusivement sur des mesures intégratives de type linguistique et sur un encouragement, exceptionnel au Canada, du maintien des langues et cultures d'origine par le financement public d'écoles privées ethniques. L'éducation des enfants issus de groupes minoritaires commence toutefois à être définie comme un problème social en milieu scolaire francophone où la question de l'éducation et de l'échange interculturels émerge depuis peu comme une préoccupation importante.

6.2.1 L'impact de la dynamique des relations interethniques sur le PELO

Dans un tel contexte, l'essentiel des caractéristiques de la politique d'enseignement des langues d'origine et du débat auquel elle a donné lieu, s'analyse aisément et reflète largement la dynamique qui a présidé à l'émergence du PELO.

Ce programme s'inscrit en effet, dès l'origine, comme un des éléments du projet pluraliste que le gouvernement québécois essaie d'articuler au sein de la société québécoise, puisqu'il implique à la fois une plus grande intégration des communautés minoritaires à l'école publique et une transformation du caractère monoculturel des institutions scolaires traditionnellement dominées par le groupe majoritaire d'origine francophone. Le PELO n'est donc pas mis en oeuvre comme en Ontario en réaction aux pressions de groupes minoritaires à tendance centripète mais à l'initiative de l'État québécois qui a tout intérêt à envoyer un message positif aux communautés minoritaires d'origine immigrante au sein desquelles les tendances centrifuges l'emportent nettement. Dans une

situation caractérisée par l'assimilation des minorités à la communauté anglophone et leur isolement au sein d'institutions scolaires propres, privées ou officiellement anglaises, l'encouragement au maintien des langues et des cultures minoritaires à l'école publique francophone apparaît, malgré son caractère authentiquement pluraliste, comme une mesure visant principalement l'intégration des minorités d'origine immigrante à la société commune et comme une tentative de légitimer quelque peu aux yeux de ces communautés le bouleversement de l'ordre ethnique dont elles s'étaient perçues, à tort ou à raison, comme les victimes.

Le rôle moteur essentiel que joue l'État québécois dans l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine montre aussi la position de faiblesse du groupe majoritaire francophone au Québec: malgré l'adoption de mesures coercitives de francisation, le gouvernement demeure conscient du poids politique accru des communautés qui jouent désormais un rôle essentiel dans le conflit entre les anglophones et les francophones ainsi que de la nécessité de favoriser une adhésion plus facile des groupes minoritaires au concept d'une société québécoise essentiellement francophone. Par sa proposition d'un projet pluraliste, le gouvernement québécois montre donc sa position de «demandeur de légitimité» face à des communautés minoritaires aux tendances centrifuges. Si, en Ontario, le gouvernement pouvait craindre les conséquences négatives d'une identification ethnique accrue au sein des groupes minoritaires, une telle réactivation des préoccupations identitaires chez les communautés d'origine immigrante du Québec représente un moindre mal face aux tendances assimilationnistes vers l'anglais qui existaient auparavant.

En opposition avec la situation ontarienne, la position de force des groupes minoritaires d'origine immigrante dans leur relation avec l'État québécois se révèle également dans les caractéristiques mêmes de la politique ministérielle relative au PELO. Celui-ci est en effet défini à l'origine comme un programme régulier intégré à l'horaire scolaire et centralisé au niveau du Ministère, dont l'implication pédagogique est importante. Même si la préoccupation de l'intégration est perceptible,

cette mesure est clairement définie dans un sens pluraliste comme visant le maintien des langues et des cultures minoritaires au sein de la société québécoise. On peut donc dire que la politique d'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine au Québec accorde à celles-ci d'emblée le statut de légitimité en faveur duquel, à la même époque, les minorités ontariennes se mobilisent en vain.

Cependant, les caractéristiques de la mise en oeuvre du PELO témoignent également de la distance très grande qui existe entre l'État québécois et les communautés culturelles, ainsi que de l'inexpérience de la majorité francophone à agir comme groupe «nationalitaire» dans la société québécoise. La grande habileté que manifeste le gouvernement ontarien à «gérer» l'ethnicité dans le sens de ses intérêts et à renforcer la cohésion sociale par sa définition spécifique des mesures pluralistes n'apparaît pas ici. Premièrement, en limitant le programme aux seuls enfants des communautés minoritaires, le gouvernement se montre incapable de prévoir à plus long terme les enjeux de la transformation de l'école publique traditionnellement monoculturelle en une institution pluriculturelle. En effet, le PELO ainsi défini ne peut plus jouer qu'un rôle très limité dans l'éducation interculturelle du milieu scolaire et suscitera également des résistances accrues au sein de la majorité francophone, dont on semble avoir surestimé la capacité d'adaptation au bouleversement de l'«ordre ethnique». La récente évolution vers l'ouverture du Programme, dix ans après sa mise en oeuvre, témoigne d'ailleurs d'une prise de conscience de plus en plus forte en milieu scolaire francophone de la priorité à accorder aux mesures interculturelles aux dépens des interventions à seul caractère pluraliste. De plus, la méconnaissance des milieux minoritaires favorise l'émergence de tendances bureaucratiques assez marquées dans l'élaboration des programmes et la mise en oeuvre du PELO. La centralisation, gage à court terme de la qualité pédagogique du programme, n'en empêche pas moins à long terme le processus de négociation et d'intégration conflictuelle entre les groupes minoritaires traditionnellement impliqués dans l'enseignement des langues d'origine et les institutions majoritaires, dont nous avons vu à quel point il pouvait être important dans les négociations des frontières ethniques dans un contexte favorable comme celui de l'Ontario.

La position des groupes minoritaires dans la problématique de l'implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine reflète la complexité de leur insertion dans la société québécoise. En effet, la remise en question de l'«ordre ethnique» par la majorité francophone est d'abord perçue comme une menace par les communautés d'implantation plus ancienne et elles ne peuvent qu'hésiter face au PELO qui représente un des éléments du projet collectif québécois. Les communautés d'implantation plus ancienne, et surtout les communautés de deuxième génération en processus de mobilité sociale grâce à leur anglicisation massive, se sont alors mobilisées essentiellement pour préserver leur accès à l'école anglaise et non en faveur d'une transformation pluraliste de l'école publique francophone ou même anglophone. La complétude institutionnelle assez poussée des communautés au niveau des écoles à temps partiel, ainsi que la possibilité d'un financement étatique d'écoles à temps plein privées où peuvent se regrouper les éléments les plus militants des communautés, semblent limiter toute préoccupation importante face au maintien des langues et des cultures minoritaires et surtout, toute revendication en faveur d'une intervention étatique dans ce domaine. Les relations à l'État québécois sont alors presque inexistantes et marquées par la méfiance alors que l'identification au groupe francophone comme un focus de mobilisation est imposée par celui-ci suite à ses interventions dans le domaine des relations interethniques, et non souhaitée par les communautés.

Cependant, à mesure que diminuent les tensions interethniques et que ces communautés assument plus ou moins le choc de la francisation, celles-ci acceptent, à une exception près, le principe de l'intervention étatique dans l'enseignement des langues d'origine et adhèrent graduellement au PELO. Celui-ci apparaît d'ailleurs de plus en plus dissocié de son projet collectif plus global, sous l'effet de l'évolution de la politique ministérielle face à la présence d'illégaux dans les écoles anglaises et de sa redéfinition en milieu scolaire anglophone en service répondant aux besoins de la communauté. Cependant pour l'ensemble des groupes d'implantation plus ancienne, les tendances centrifuges face à l'enseignement des langues d'origine l'emportent et l'on continue d'y préférer majoritairement le PLE au PELO qui demeure d'ailleurs peu connu

de toutes les communautés. De plus, même dans les milieux impliqués dans le PELO, la mobilisation en faveur du programme ou de son intégration demeure minimale puisqu'on le considère généralement comme une mesure complémentaire et que les priorités éducatives des parents sont nettement dirigées vers la réponse aux défis que pose la nouvelle situation linguistique au Québec, et non vers le maintien des langues d'origine. Quant aux communautés d'implantation récente, sans adopter une visibilité très grande dans le dossier à l'exception de la communauté arabe déjà francophone et plus scolarisée, elles se montrent plus actives en faveur du PELO, reflétant en cela leur implication plus poussée au sein des institutions de la société majoritaire ainsi que leur identification plus facile des francophones comme le groupe majoritaire dominant dans la société québécoise.

Face à un manque de mobilisation des groupes minoritaires d'origine immigrante en faveur de l'introduction de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, la mise en oeuvre effective du programme dépend donc largement des réactions qu'il suscite au sein des commissions scolaires et des écoles. L'idéologie pluraliste qui sous-tend le PELO semble partagée par les diverses commissions scolaires dominées par la majorité francophone pour des raisons intimement liées aux conséquences positives mais complexes qu'implique la nouvelle présence des élèves d'origine minoritaire dans ces institutions. Les commissions scolaires francophones constituent donc un relais actif de la politique du Ministère dont elles constituent un des éléments moteurs. Du côté anglophone, domine d'abord la méfiance puis le manque d'implication en faveur d'une mesure associée historiquement à la perte du rôle traditionnel de l'école anglaise auprès des communautés culturelles. Le PELO n'est donc accepté que passivement comme un service à la demande des parents, et considéré davantage comme une activité parascolaire non intégrée à l'horaire régulier.

Si, dans les deux groupes dominants, les élus politiques et le personnel administratif des commissions scolaires et jusqu'à un certain point les directeurs semblent être très conscients des enjeux politiques essentiels que soulèvent le PELO sur le plan des relations interethniques,

le milieu scolaire et, plus spécifiquement les enseignants, réagissent d'une façon beaucoup plus traditionnelle, liée à leur rôle historique face aux élèves des communautés minoritaires. Le programme suscite donc peu de résistance à la base dans le milieu scolaire anglophone, alors que l'école francophone, confrontée à une redéfinition très rapide de son caractère traditionnel d'«école ethnique» pour les Canadiens français, réagit de façon plus négative, bien que passive et non organisée. À travers cette opposition, où domine la préoccupation de l'intégration linguistique des allophones et des conséquences négatives appréhendées de l'enseignement des langues d'origine sur la langue d'accueil, on peut percevoir plusieurs caractéristiques de la dynamique inachevée de transformation des relations interethniques au Québec. Ainsi, l'idéologie pluraliste n'atteint pas l'ensemble des acteurs du milieu scolaire où la perplexité demeure très grande, surtout chez les enseignants, par rapport aux priorités qui devaient être celles de l'école publique dans ses nouveaux rapports avec les élèves des groupes minoritaires. De plus, la dominance du français comme langue commune de la société, et même de l'école publique francophone, n'apparaît pas comme assurée aux yeux de nombreux observateurs du milieu scolaire, ce qui suscite des réactions d'inquiétude quant à sa maîtrise par les élèves allophones, préoccupation partagée d'ailleurs par certains parents d'origine immigrante. Les résistances passives du milieu scolaire francophone, qui se doublent d'un manque de mobilisation à la base des communautés minoritaires, ont donc conduit à faire du PELO, comme en milieu anglophone mais pour des raisons différentes, un programme très largement non intégré, ressemblant de plus en plus à une activité parascolaire dont le statut réel tend à devenir similaire à celui du HLP en Ontario.

6.2.2 L'impact du PELO sur la dynamique des relations interethniques

Sans que l'on puisse parler d'un échec du PELO puisque ce programme se développe et répond de plus en plus aux besoins d'un certain nombre de parents d'origine immigrante, l'introduction d'un enseignement des langues d'origine à l'école publique n'a pas suscité au Québec une dynamique

sociale suffisamment importante pour qu'on puisse véritablement cerner, comme en Ontario, la rétroaction d'une telle mesure sur la définition des frontières ethniques et l'état des relations intercommunautaires. En effet, si une certaine évolution vers le pluralisme se manifeste clairement au sein de la société et de l'école publique québécoises depuis une vingtaine d'années, l'impact spécifique du PELO dans ce processus demeure difficile à identifier. Tout d'abord en ce qui concerne les groupes minoritaires d'origine immigrante, il est difficile d'affirmer que le PELO ait joué un rôle important dans la remise en question réelle qui s'est produite au sein de ces communautés quant à la définition de leurs frontières ethniques avec le groupe majoritaire francophone et le groupe minoritaire d'origine britannique. Certes, il n'est pas impossible, surtout aux yeux de certains leaders plus conscients du projet collectif global qu'impliquait le PELO, que cette mesure ait effectivement constitué un message positif d'apaisement mais son impact sur l'intégration des communautés à la société francophone demeure impossible à cerner. L'ensemble de la dynamique des relations interethniques au Québec depuis 20 ans ainsi que l'intervention étatique plus globale semblent rendre compte bien davantage des transformations au sein des groupes minoritaires d'origine immigrante depuis une vingtaine d'années. De plus, comme les caractéristiques mêmes du programme ont inhibé presque totalement le processus de négociation entre les groupes minoritaires et les institutions scolaires majoritaires, à l'opposé du HLP en Ontario, le PELO a peu influencé l'enseignement communautaire des langues et des cultures d'origine et n'a pas suscité l'émergence d'un nouveau leadership ethnique également à l'aise dans les institutions majoritaires et minoritaires. Ce processus n'est cependant pas exclu dans l'avenir et semble avoir commencé à se manifester au sein de certains groupes d'implantation récente ainsi que chez le groupe italien.

L'impact du PELO sur l'école publique francophone et de façon plus large sur le groupe majoritaire francophone apparaît également complexe à préciser. En effet, comme le PELO a eu extrêmement peu de visibilité sociale, il n'a pas joué un rôle important dans le processus inachevé de transformation des francophones de groupe ethnique en groupe nationalitaire ou même dans la promotion de l'idéologie pluraliste au sein

de la société québécoise. Les modifications importantes dans la vision que les francophones ont désormais des frontières ethniques qui les séparent ou non des autres groupes et de leur propre identité semblent relever de la dynamique sociale plus large de remise en question de l'ordre ethnique dans la société québécoise, ainsi que de l'interaction beaucoup plus grande entre les divers groupes sociaux au Québec.

Il est, de toute façon, plus pertinent, étant donné que le PELO est un programme scolaire, de s'interroger sur son apport à la transformation pluraliste de l'école publique de langue française qui constituait d'ailleurs un des objectifs de la politique ministérielle. La présence d'une mesure d'encouragement des langues et des cultures minoritaires à l'école publique n'a certainement pas été sans influencer la perception des commissions scolaires, des directeurs et des enseignants, quant à la légitimité du pluralisme. Dans certains cas, la présence de l'enseignant du PELO favorise une meilleure compréhension des élèves d'origine minoritaire par leur titulaire et même une participation accrue des parents minoritaires à l'école. Cependant, ici encore, l'impact spécifique du PELO sur la transformation du milieu scolaire par rapport à d'autres mesures éducatives de type intégratif ou multiculturel et même, par rapport à la simple présence des élèves des communautés culturelles qui constitue en soi un phénomène impliquant des remises en question, ne peut être affirmé de manière catégorique.

De plus, comme le programme a été réservé jusqu'à tout récemment aux élèves des communautés minoritaires et que la résistance du milieu scolaire l'a presque exclusivement relégué en dehors de l'horaire régulier, il n'a guère pu jouer de rôle dans l'éducation interculturelle des élèves du groupe majoritaire ou de leurs parents. À ce titre, il ne constitue donc pas, même dans les écoles où il est implanté, un facteur important de la négociation des frontières ethniques qui séparent ou unissent les élèves de toutes les communautés.

D'une façon générale, on doit donc conclure au Québec que si les caractéristiques de la problématique de l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine reflètent largement la

dynamique sociale dont elle émerge, les caractéristiques mêmes du modèle de relations interethniques traditionnel au Québec ont inhibé jusqu'à maintenant la rétroaction du programme sur l'évolution de la dynamique ethnique dans cette province. Cependant, à mesure que celui-ci se «normalise», c'est-à-dire en autant que le groupe francophone achève véritablement sa conversion en groupe nationalitaire, il n'est pas impossible qu'on assiste au développement accru d'un sentiment d'appartenance des groupes minoritaires à la société québécoise qui les inciterait à une mobilisation plus marquée en faveur d'une transformation pluraliste des institutions communes et les amènerait à amorcer un processus d'intégration conflictuelle avec le groupe majoritaire francophone qui rappellerait l'expérience vécue en Ontario. Plusieurs tendances cernées chez les groupes d'implantation plus récente quant à leur réaction et positions à l'égard de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique tendent d'ailleurs à corroborer la plausibilité d'une telle évolution de la dynamique entourant le PELO au Québec.

6.3 Quelques réflexions sur la problématique de l'éducation des minorités dans des contextes sociaux différents

Suite à l'analyse des expériences ontarienne et québécoise, on peut constater que dans ces deux provinces les caractéristiques des programmes d'enseignement de langues d'origine à l'école publique ainsi que le débat social qu'ils ont suscités relèvent largement de la dynamique plus globale des relations interethniques qui prévaut dans les deux contextes. Le terme «dynamique» est ici central car rien dans notre analyse ne permet de corroborer la vision de modèles de relations interethniques statiques qui mettraient en jeu des groupes «culturels» définis de façon essentialiste et détermineraient les caractéristiques de l'éducation des minorités dans une société donnée.

En effet, lorsque nous disons que la problématique de l'éducation des minorités dans une société entretient des rapports étroits avec la dynamique des relations interethniques qui y prévaut, nous ne distinguons l'une de l'autre que pour des raisons de clarté intellectuelle. Comme on a pu le voir dans l'analyse de la dynamique sociale qui a entouré la mise en

oeuvre du HLP et du PELO en Ontario et au Québec, l'éducation des minorités fait partie intégrante des relations interethniques dans une société, même si elle ne peut s'y réduire totalement puisqu'elle subit l'influence de problématiques communes à l'ensemble du champ éducatif.

De plus, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, l'extrême diversité et, dans certains cas, l'aspect contradictoire des diverses pratiques, de contrôle étatique ou communautaire, qui composent le champ de l'éducation de minorités, font de celui-ci un lieu idéal de conflits inter et intracommunautaires quant à la définition des priorités de l'éducation multiculturelle et indirectement de celle des frontières ethniques au sein de la société.

Cependant, notre analyse comparative montre également que si l'éducation des minorités est un champ social où s'affrontent les partisans du maintien des frontières ethniques et ceux qui veulent les modifier, la relation entre positions idéologiques défendues et programmes multiculturels et multilingues privilégiés est loin d'être univoque. Ainsi, l'encouragement du pluralisme à l'école publique sera interprété dans une société comme une mesure de renforcement des frontières ethniques et dans une autre, au contraire, comme favorisant l'intégration des groupes minoritaires à la société majoritaire. De même, le financement d'écoles privées ethniques apparaîtra à certains groupes minoritaires comme le symbole d'un pluralisme authentique, alors que d'autres insisteront pour caractériser cette mesure comme une stratégie du groupe majoritaire afin d'éviter d'avoir à modifier radicalement la nature de l'école publique.

En outre, les choix qui sont faits par divers groupes reflètent leur vision de la désirabilité du maintien ou de l'effacement des frontières ethniques, elle-même conditionnée, comme nous l'avons vu en Ontario et au Québec, par leur perception de leur position relative dans le rapport des forces en présence. C'est pourquoi nous avons pu constater qu'il n'y a pas de relation nécessaire entre, d'une part, le pouvoir et le statut social d'une langue et des groupes qui la parlent et, d'autre part, les revendications en matière de choix pédagogiques et socio-linguistiques dans l'enseignement des langues d'origine. Par exemple, l'absence d'intégration de cet

enseignement à l'horaire scolaire régulier pourra témoigner d'un rapport de force défavorable aux minorités ethniques, comme en Ontario, ou, au contraire, de l'indépendance et de la complétude institutionnelle de groupes ethniques forts préférant le contrôle de leurs propres classes de langue à l'intervention de l'État, comme au Québec.

La définition d'une problématique de l'éducation des minorités et la décision d'utiliser cette dernière à des fins de modification des frontières ethniques dans une société peut donc provenir tout autant de l'État et du groupe majoritaire que des groupes minoritaires, qui, comme nous l'avons vu dans le cas québécois, peuvent même résister à des mesures pluralistes proposées par l'État si elles leur semblent impliquer d'autres conséquences non désirables ou si, tout simplement, ils ne désirent pas encourager la modification des relations interethniques qui sous-tend le projet.

En effet, si l'on admet que les groupes ethniques sont des groupes de pression réunis autour d'intérêts communs dans le domaine éducatif ou d'autres champs d'intervention, on ne doit alors pas oublier que la mobilisation et les revendications des groupes de pression ne constituent pas des réponses subséquentes à un problème social indépendant du groupe mais bien les processus mêmes par lesquels se construit le problème social et souvent le groupe lui-même. Si les groupes ethniques minoritaires ne réagissent pas de façon unanime au «problème» de l'éducation de «leur» groupe dans la société ou de l'enseignement de «leur» langue et «leur» culture d'origine à l'école publique, c'est tout simplement que cette problématique n'existe pas de façon indépendante des intérêts de chacun des groupes.

Il ne s'agit pas de nier que dans certaines situations un consensus large puisse s'établir et des porte-parole émerger comme représentants légitimes d'une communauté spécifique et parfois même de l'ensemble des groupes minoritaires dans la société. De telles coalitions demeurent cependant fragiles, et la définition du focus principal de leurs revendications (lutte contre le racisme, égalité des chances, implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine, accès à

l'école anglaise, financement d'écoles privées ou ethniques) devra être explicitée par le chercheur puisqu'elle ne saurait être assumée comme allant de soi. De même, la construction d'une problématique spécifique de l'éducation des minorités par le groupe majoritaire, ou l'État qu'il domine, doit être analysée à la lumière de sa vision des relations interethniques dans la société et sa perception de la pertinence d'une modification de ses frontières avec les groupes minoritaires.

Quatre idées-forces semblent donc ressortir plus particulièrement de l'analyse comparative que nous avons effectuée en Ontario et au Québec. Premièrement, il n'y a aucun caractère nécessaire à priori dans ce qui constitue le problème de l'éducation des minorités dans une société donnée, puisque cette définition relève largement des intérêts des groupes en question et de leurs rapports. Deuxièmement, l'école publique ne constitue pas, de manière naturelle et inéluctable, le focus de mobilisation pour les groupes minoritaires. De plus, quel que soit le maintien objectif des caractères culturels et linguistiques distincts des groupes minoritaires, il ne suffit pas à rendre compte de l'émergence d'une problématique «ethnique» à l'école publique et encore moins d'une mobilisation le long de lignes ethniques dans le domaine des politiques scolaires. Finalement, le pluralisme lui-même n'est pas nécessairement objet de lutte pour les minorités puisque les idéologies sociales ou éducatives sont toujours adoptées ou refusées après analyse des gains ou pertes qu'elles représentent pour le groupe.

ANNEXE 1

MÉTHODOLOGIE DES ENTREVUES

Tel que mentionné dans l'introduction, les données présentées aux chapitres 2, 3, 4 et 5 ont été obtenues en partie par l'examen de rapports statistiques et documents officiels sur les politiques et programmes, d'études internes des ministères ou des commissions scolaires, de matériel pédagogique, de procès-verbaux de comités ou d'associations et d'articles de journaux. Cependant, la collection des informations nécessaires à cet ouvrage repose surtout sur la réalisation d'une centaine d'entrevues semi-structurées dans les milieux gouvernementaux, scolaires et communautaires ontariens et québécois, qui visaient à recueillir, auprès de chaque interlocuteur, des renseignements sur l'origine et les caractéristiques du programme concerné sur les réactions qu'il a suscitées ainsi que sur sa vision personnelle de la problématique de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique.

Bien qu'un canevas général d'entrevue ait été élaboré, le contenu et la dynamique de chacune de ces rencontres ont été adaptés au statut et au rôle spécifique de chacun des interlocuteurs et ont varié selon l'état d'avancement de la recherche, afin de tenir compte des informations déjà colligées et des éléments problématiques qui en émergeaient.

La nécessité d'effectuer des entrevues s'est imposée au Québec où les sources écrites de données sur le PELO sont extrêmement peu nombreuses et limitées en général à des documents gouvernementaux. Cette situation contraste avec la pléthore de documentation écrite de toutes origines sur la question en Ontario (articles de journaux, prise de position officielle de partis politiques, de syndicats d'enseignement, d'associations de groupes ethniques, etc.). Cette différence, bien qu'elle ait présenté un certain problème méthodologique, est aussi en elle-même une donnée de l'étude de cas puisqu'elle illustre l'importance relative qu'a prise la problématique de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique dans la dynamique sociale globale des deux sociétés. Pour éviter le problème de données trop différentes, nous avons donc décidé d'effectuer également des entrevues en Ontario, même si celles-ci faisaient parfois double emploi avec des documents déjà disponibles.

L'étude de cas insiste généralement sur le critère de visibilité et d'implication dans un dossier comme base de sélection des interlocuteurs, plus que sur un échantillonnage statistique de l'opinion de la «majorité silencieuse». En effet, l'explicitation de la mise en oeuvre d'une politique et des réactions qu'elle provoque suppose des réponses à des questions telles que: «Qui a fait ou dit quoi? À quel moment? Avec quelles conséquences sur la réalité étudiée?» On y privilégie donc les prises de position et les actions à caractère public ou semi-public.

C'est pourquoi, dans un premier temps, le choix de nos interlocuteurs s'est effectué selon le principe de l'échantillonnage théorique ou de l'étude de cas. Dans une telle démarche, on utilise le procédé dit de «snowball» ou «boule de neige» pour explorer un champ, à partir d'un point de départ plausible. Ainsi, une première rencontre -- par exemple, avec le responsable du programme étudié au ministère de l'Éducation -- permet une première collecte d'informations orales et de documents écrits et génère un certain nombre d'interrogations qui seront reprises auprès des interlocuteurs subséquents. De plus, s'il ne l'a pas fait lui-même spontanément, on demande à ce premier interlocuteur (et aux subséquents) d'identifier d'autres intervenants qui pourraient nous apporter un complément d'information, en précisant, pour éviter un biais systématique, que l'on désire rencontrer aussi des interlocuteurs d'opinion opposée à la sienne ou provenant d'un autre milieu que le sien (principe des informateurs contrastés).

Cependant, la nécessité de recueillir des données auprès de groupes sociaux invisibles sur la scène publique, et qui ne faisaient donc pas l'objet de mention alors qu'ils étaient indéniablement concernés par notre problématique, est rapidement devenue évidente, surtout dans le cas du Québec. C'est pourquoi nous avons également sollicité des entrevues auprès de diverses personnes-ressources de différents milieux dont l'absence dans le débat constituait en elle-même un objet d'analyse.

Le choix des commissions scolaires s'est fait selon leur importance quantitative dans le programme ou, au contraire, selon leur refus d'y adhérer alors qu'elles ont une importante clientèle issue des communautés

culturelles. À l'intérieur des commissions scolaires, on s'est efforcé de rencontrer des directeurs d'écoles où les expériences de mise en oeuvre du programme étaient variées: si une école avait connu un conflit public, elle était choisie; sinon, en demandait au responsable de la commission scolaire d'effectuer lui-même un choix selon le principe des informateurs contrastés. La collection des données au niveau des écoles s'est avérée intéressante à plus d'un titre, car le directeur, par sa position d'arbitre entre différents groupes sociaux à l'école, est en mesure de fournir des informations sur la façon dont s'incarne quotidiennement le programme et sur les réactions réelles des acteurs à la base qui contrastent parfois de façon intéressante avec les informations fournies par les responsables des commissions scolaires, les porte-parole d'associations ethniques ou les syndicats d'enseignants.

Le choix des communautés culturelles s'est fait selon leur importance quantitative dans le programme ou leur refus connu d'y adhérer, le rôle de leader que certaines communautés ont assumé dans le dossier ainsi que la nécessité de rencontrer des groupes présentant des caractéristiques variées par rapport à des critères comme la date d'arrivée au Canada, la religion, la race, le degré d'éloignement culturel avec la majorité et, au Québec, le degré d'intégration à l'une ou l'autre des deux sociétés «majoritaires». Lorsque la technique de la «boule de neige» ne permettait pas de trouver les porte-parole reconnus et «officialisés» par la société sur la question des langues d'origine, on a eu recours aux associations ethniques généralement reconnues comme les plus importantes et les plus représentatives, toujours en utilisant le principe de l'informateur contrasté.

En 1985 et 1986, dans le cadre de la recherche doctorale, nous avons réalisé 42 entrevues en Ontario et 44 au Québec (certaines de ces entrevues ont réuni plusieurs personnes et elles ont duré, dans l'ensemble, de 45 minutes à 2 heures). En Ontario, 4 entrevues provenaient d'interlocuteurs gouvernementaux, 8 de personnel administratif ou politique de 4 commissions scolaires, 9 de directeurs d'école, 3 de représentants syndicaux des enseignants réguliers, 1 d'un représentant des enseignants de langues d'origine en voie de syndicalisation et 17 de

différents porte-parole d'associations ethniques. Au Québec, 5 entrevues provenaient d'interlocuteurs gouvernementaux, 7 de personnel administratif de 4 commissions scolaires, 11 de directeurs d'école, 3 de représentants syndicaux des enseignants réguliers, 1 d'une réunion de groupe de plus de 75 enseignants de langues d'origine des deux commissions scolaires les plus importantes et 1 de différents porte-parole d'associations ethniques.

En novembre 1988, une mise à jour de l'état du dossier a été effectuée en Ontario et au Québec avant d'amorcer la rédaction de cet ouvrage. Lors de cette seconde démarche (nécessairement plus limitée que la première), 11 entrevues supplémentaires ont été réalisées dans chacune des deux provinces, parfois auprès d'interlocuteurs de milieux divers déjà rencontrés en 1985-1986 ou auprès de personnes ayant récemment émergées comme des porte-parole d'importance sur la question.

Lors de l'ensemble des entrevues, afin de permettre aux divers informateurs de s'exprimer plus librement, le respect de la confidentialité de leurs déclarations leur a été assuré. Ils n'ont donc été identifiés nommément dans cet ouvrage que lorsqu'ils ont servi de source pour établir des données factuelles pour lesquelles il n'existait pas de documentation écrite. Lorsqu'ils exprimaient leur vision personnelle de la problématique, nous nous sommes limitée à préciser la fonction qu'ils exerçaient lorsqu'ils furent rencontrés par le chercheur ou lorsqu'ils ont été activement impliqués dans le dossier.

La réduction et l'analyse des données se sont inspirées des techniques développées dans l'ouvrage d'Huberman et Mills (1984): Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods, qui a été notre principale source de référence méthodologique au cours de cette recherche. Les entrevues ont été enregistrées au magnétophone et transcrites totalement dans un premier temps et partiellement à mesure que certaines informations devenaient redondantes. Un résumé sous forme de fiche a été produit pour chaque document et chaque entrevue. Dans le cas des informations factuelles sur l'origine du programme, ses caractéristiques, son évolution ainsi que sa mise en oeuvre provinciale et

locale, elles ont été traitées de façon logique et intuitive à partir des résumés et des fiches. La partie des entrevues qui concernait la vision de la problématique des différents groupes et interlocuteurs a fait l'objet d'un traitement plus fouillé par une analyse thématique à partir d'un codage des principales tendances dégagées.

ANNEXE 2

PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnés ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

8,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration: BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, Marie (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989): Politiques et enjeux. Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

8,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1980). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIÈRE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIÈRE.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane

ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

11,00$

REPERES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation: courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation: des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

REPERES. Essais en éducation, no 14, (1991). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre: Le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada: Politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

16,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

TARRAB, Eica; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation. Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

Épuisé

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

NANTAIS, Nicole (1991). La mini-entrevue: un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire. Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991). Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif. Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

Tome II - 320 pages **25,00$**

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

RR-039